د. جاكلين صفير
جوليا جِيْلكس



الكبار والصغار يتعلمون

النهج الشمولي التكاملي في رعاية وتنمية الطفولة المبكرة








٣ قراءات



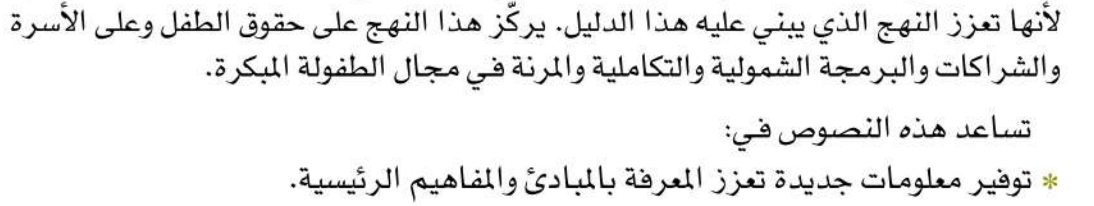


د. جاكلين صفير وجوليا جِيْلكس

الكبار والصغار يتعلمون

الجزء ٣: قراءات

الجزء الأول	الجزء الثاني	الجزء الثالث
المفاهيم والمبادىء	كتاب الأنشطة والتمارين	قراءات



اختارت المؤلفتان هذه المجموعة من المقالات والمواد المستلّة من مصادر مختلفة، بشكل خاص، لأنها تعزز النهج الذي يبني عليه هذا الدليل. يركّز هذا النهج على حقوق الطفل وعلى الأسرة والشراكات والبرمجة الشمولية والتكاملية والمرنة في مجال الطفولة المبكرة.

تساعد هذه النصوص في:

* توفير معلومات جديدة تعزز المعرفة بالمبادئ والمفاهيم الرئيسية.
* توفير مواد يمكن تكييفها واستنساخها واستعمالها من قبل الطلاب أو في المناسبات الخاصة.
* إعطاء اتجاهات للبحث وإنماء مجموعات خاصة من المواد المرجعية والمساندة.

تنتظم مواد هذا الجزء في أربع مجموعات مترابطة:

* وثائق اساسية حول حقوق الطفل ومبادئ النهج الشمولي التكاملي في الطفولة المبكرة.
* نصوص تعزز المعرفة عن الممارسات السائدة في تنشئة صغار الأطفال، وعن دور الكبار.
* نصوص عن الأطفال ذوي الحاجات الخاصة وعن مشاركة الأطفال في "صنع القرار".
* طرق مبتكرة في المادة بخدمات أفضل لصغار الأطفال.

وهناك ملحق بالجزء يشمل بيبليوغرافيا عامة بمصادر الدليل باالعربية والإنكليزية.

فريق المشروع:
جاكلين صفير
وجوليا جيلكس
مع نبيلة إسبانيولي
ومنى سروجي، غانم
بيبي، سعاد نبهان،
ريما زعزع ورانيا
الساحلي.

" Adults and Children Learning: A Holistic and Integrated Approach to Early Childhood Care and Development"

A Working Manual in 3 volumes
Volume III: *Readings*

By: Dr. Jaqueline Sfeir and Julia Gilkes

A joint project by ARC and Save the Children-UK

This edition is published by the Arab Resource Collective (ARC) and Save the Children-UK, with financial support from The Bernard van Leer Foundation (BvLF) and The Community Fund (the National Lottery Charities Board)

For more information and distribution:
* ARC, P.O.Box: 27380 Nicosia 1644 - Cyprus, Tel:(+357) 22766741
  Fax:(+357) 22766790, E-mail: *arccyp@spidernet.com.cy*
* In Lebanon: ARC, P.O.Box: 13-5916, Beirut-Lebanon, Tel:(+961) 1 742075
  Fax:(+961) 1 742077, E-mail: *arcleb@mawared.org/ www.mawared.org*

تليجرام

هنا سور الازبكية
غواص في بحر الكتب
باحثون

محمد خطاب

الكبار والصغار يتعلمون



٣

قراءات



"**ورشة الموارد العربية**" (و.م.ع.) هي مؤسسة عربية مستقلة ذات منفعة عامة، لاتتوخى الربح التجاري، هدفها تطوير ونشر وتوزيع الكتب والمواد التعليمية والتثقيفية اللازمة في مشاريع الرعاية الصحية والتربوية وتنمية المجتمع وتطوير الموارد البشرية. "ورشة الموارد العربية" مؤسسة تدعم برامجها العمل في مجال الطفولة. وهي تسهل نقل المعرفة والعمل الجماعي عبر إنتاج الموارد باللغة العربية والتواصل والتشبيك والبناء على قدرات الناس وخبراتهم وتطويرها. وعبر ورشات العمل الإقليمية والمحلية في الحقول المختلفة التي لها علاقة بالطفولة. يشمل عملها في إطار الطفولة "تنمية وتربية الطفولة المبكرة" و"حقوق الطفل" ونهج"من طفل إلى طفل"(أنظر البيبلوغرافيا).

• • •

تعتبر **هيئة غوث الأطفال المنظمة البريطانية** Save the Children UK **الخيرية** الرائدة عالمياً في مجال حقوق الطفل، ويمتد نشاطها في ٦٥ دولة في شتى أنحاء العالم عبر برامج مستقلة وبعيدة عن أي انتماءات سياسية كانت أو دينية. وكما يشير الاسم، فإن الأطفال يشكلون المحور الرئيسي لأنشطة الهيئة إذ يبلغ مجموع ما تنفقه سنوياً على برامج تستهدف الأطفال وتحسين ظروف حياتهم ما يزيد على ٨٩ مليون دولاراً أمريكياً. وتعمل الهيئة من ضمن إطار "اتفاقية حقوق الطفل" فضلاً عن مواثيق أخرى تتعلق بحقوق الإنسان.
نريد من خلال عملنا وأنشطتنا أن نساهم في الوصول إلى الوضع الذي يمكن في إطاره احترام حقوق جميع الأطفال الذين يعيشون في المنطقة. وتسعى الهيئة من خلال عملها إلى أن تغير إلى الأفضل ظروف الأطفال المعيشية في المرحلة العمرية من صفر إلى ١٢ عاماً. وتقوم البرامج التي تستهدف هذه المرحلة العمرية بالتركيز على أولئك الأطفال الذين يرجح عدم الالتزام باحترام حقوقهم. وفي الوقت الحالي، ينفذ مكتب الهيئة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا برامج في فلسطين والأردن ولبنان ومصر والمغرب، ويمكن أن يمتد تنفيذ بعض البرامج إلى اليمن وسوريا. المشروعات: إدارة دور حضانة ومجموعات لعب للأطفال الصغار حيث يتم التركيز بصفة أساسية على اللعب والتنمية، توفير كتب باللغة العربية للمعلمين والمساعدين، تعليم أولياء الأمور كيف يقومون بتصنيع لعب الأطفال وتصميم اللعبات، عقد اجتماعات مع أولياء الأمور والأطفال والمعلمين تتناول طبيعة الطفل.
العنوان: ٤ شارع يحي ابراهيم، الزمالك، القاهرة ١١٢١١. التلفكس: ٧٣٥٣٦٩٤ (٢٠٢+)

الكبار والصغار يتعلمون

النهج الشمولي التكاملي في رعاية وتنمية الطفولة المبكرة

تأليف: جاكلين صفير و جوليا جِيْلكس



قراءات

النقل إلى العربية:
الجزء ١ و٢ : منى سروجي
الجزء ٣ : هادي حبيب، ليليان صغير
مدير التحرير : غانم بيبي
الرسوم : أسامة مزهر وآخرون
فريق التنسيق : سعاد نبهان، رانية الساحلي، يوسف حجار وغانم بيبي

ساهم في مراجعة وتطوير الدليل:
منى سروجي: المقدمة،الجزء ١، الجزء ٢، نبيلة إسبانيولي: المقدمة،الفصل ٢، الجزء ٢، جيمي وليامس: المقدمة،الفصل ٢، سعاد نبهان: الجزء ٢، ريما زعزع: الجزء ٢، الجزء ٣، غانم بيبي: الجزء ١، الجزء ٢، الجزء ٣.
رانية الساحلي: الجزء ٣

الإصدار الاختباري







ملاحظة مهمة إلى مستخدمي هذا الدليل:

* يسمح باستنساخ أو تعديل هذا الدليل للإستعمال المحلي من دون إذن مسبق من المؤلف أو الناشر العربي، شرط ألا توزع النسخ لأغراض تجارية أو ربحية. إن أي استغلال أو استنساخ لأغراض تجارية يجب أن يسبقه إذن خطي من المؤلف أو من "ورشة الموارد العربية". ويهم "ورشة الموارد العربية" أن تحصل على نسخة من أي استنساخ أو تعديل في النص أو الرسوم.

* يمكن الحصول على هذا الدليل إما من المكتبات ومعارض الكتب، أو من الناشر مباشرة. للحصول على تسهيلات أو حسوم للمؤسسات الإنسانية وجمعيات المنفعة العامة، يرجى الإتصال بالناشر.

* نحن في حاجة إلى مساعدتكم لإيصال نسخ من هذا الدليل إلى الذين يحتاجون إليه ويستخدمونه. نرجو أن تفكروا معنا في طرق لتوفيره لهم. اكتبوا إلينا باقتراحاتكم أو أرسلوا طلباتكم مع عناوين الجهات التي تودون إيصال النسخ إليها.

- **الكبار والصغار يتعلمون : النهج الشمولي التكاملي في رعاية وتنمية الطفولة المبكرة**
- دليل عمل من ٣ أجزاء
- **الجزء الثالث: قراءات**
- تأليف: د. جاكلين صفير و جوليا جيلكس.
- الطبعة الإختبارية الأولى ٢٠٠٢
- نقله إلى العربية: منى سروجي وآخرون.

- صور هذا الجزء: ما لم يُشر الى مصدر آخر، فجميع الصور المستخدمة هنا هي تقدمة مشكورة من مؤسسة غسان كنفاني الثقافية-لبنان.
- شارك في تطوير المشروع وتوفير التمويل : يوسف حجار، فرانسيس مور، هارييت ضُودّ، سعاد نبهان، غانم بيبي.
- التصميم والتنفيذ الفني والرسوم: أسامة مزهر . متابعة التنفيذ: سمر شقير.
- تصدر هذه الطبعة عن ورشة الموارد العربية وهيئة غوث الأطفال البريطانية.

للتوزيع والمعلومات:

- ورشة الموارد العربية (للرعاية الصحية وتنمية المجتمع)، قبرص.
P.O.Box: 27380 Nicosia 1644 – Cyprus. Tel: (+3572) 2 766741
Fax:(+3572) 2 766790, E-mail: *arccyp@spidernet.com.cy*
- في لبنان: ورشة الموارد العربية، ص.ب: ٥٩١٦-١٣ بيروت- لبنان
الهاتف: ٧٤٢٠٧٥ ١ ٩٦١+، الفاكس : ٧٤٢٠٧٧ ١ ٩٦١+
البريد الإلكتروني: *arcleb@mawared.org*

"Adults and Children Learning: A Holistic and Integrated Approach to Early Childhood Care and Development"

A Working Manual in 3 volumes
Volume III : *Readings*

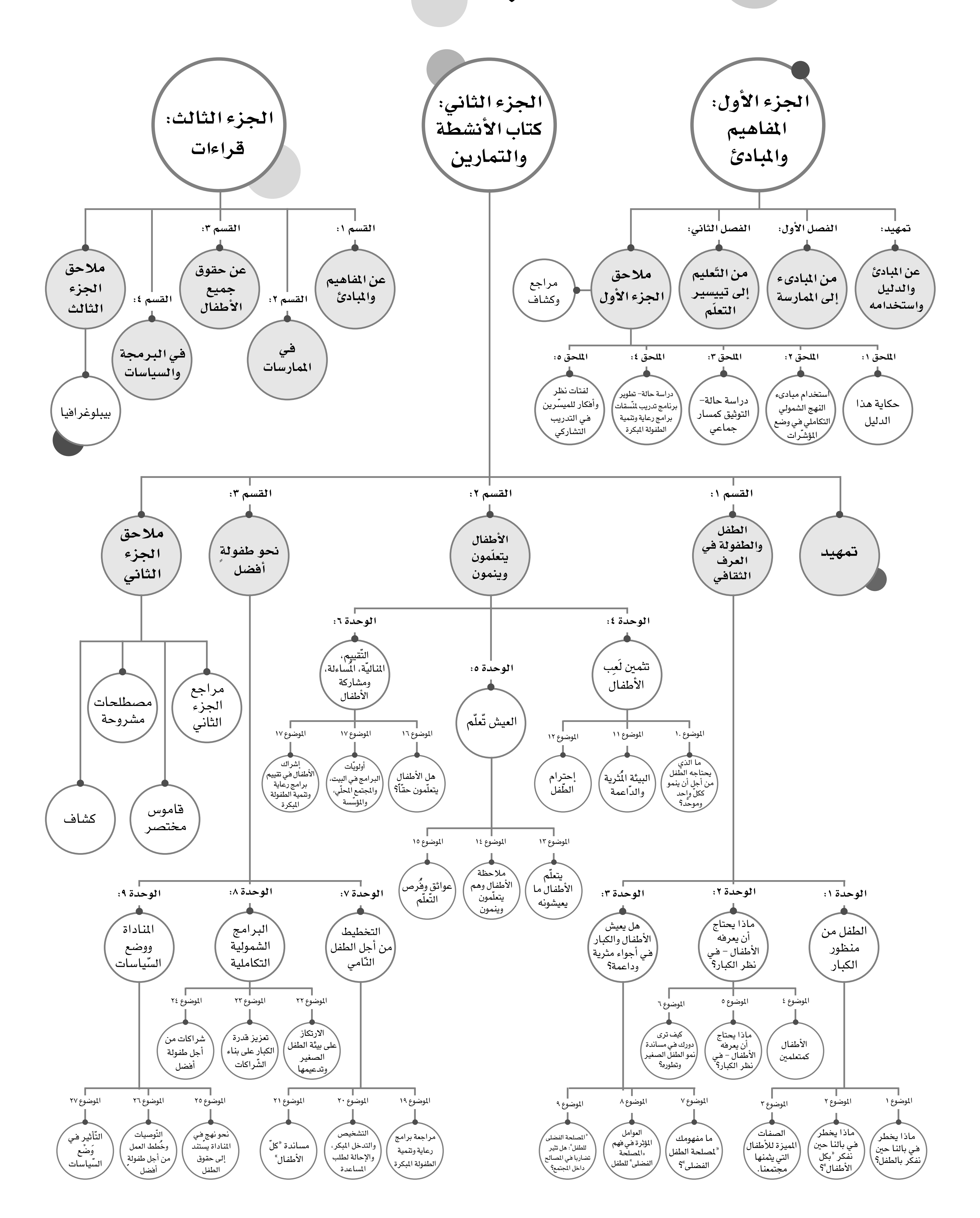
By: Dr. Jaqueline Sfeir and Julia Gilkes

A joint project by ARC and Save the Children -UK

This edition is published by the Arab Resource Collective (ARC) and Save the Children-UK, with financial support from The Bernard van Leer Foundation(BvLF) and the Community Fund (the National Lottery Charities Board)

For more information and distribution:
* ARC, P.O.Box:27380 Nicosia 1644 - Cyprus, Tel:(+357)22766741
  Fax:(+357) 22766790, E-mail: *arccyp@spidernet.com.cy*
* In Lebanon: ARC, P.O.Box: 13-5916, Beirut-Lebanon, Tel: (+961) 1 742075
  Fax:(+961) 1 742077, E-mail: *arcleb@mawared.org / www.mawared.org*

خارطة دليل الكبار والصغار يتعلمون



محتويات الجزء الثالث: قراءات

القسم الأول: مفاهيم ومبادىء

يقدم هذا القسم وثائق أساسية دولية وإقليمية، توفر بدورها أسس النهج الحقوقي في رعاية وتنمية الطفولة المبكرة. فضلاً عن ذلك، فالمواد هنا ترسم إطاراً لتنمية الطفولة المبكرة مبنياً على البحث الراهن الذي تغذيه المبادئ الشمولية التكاملية.

القسم الثاني: في الممارسات

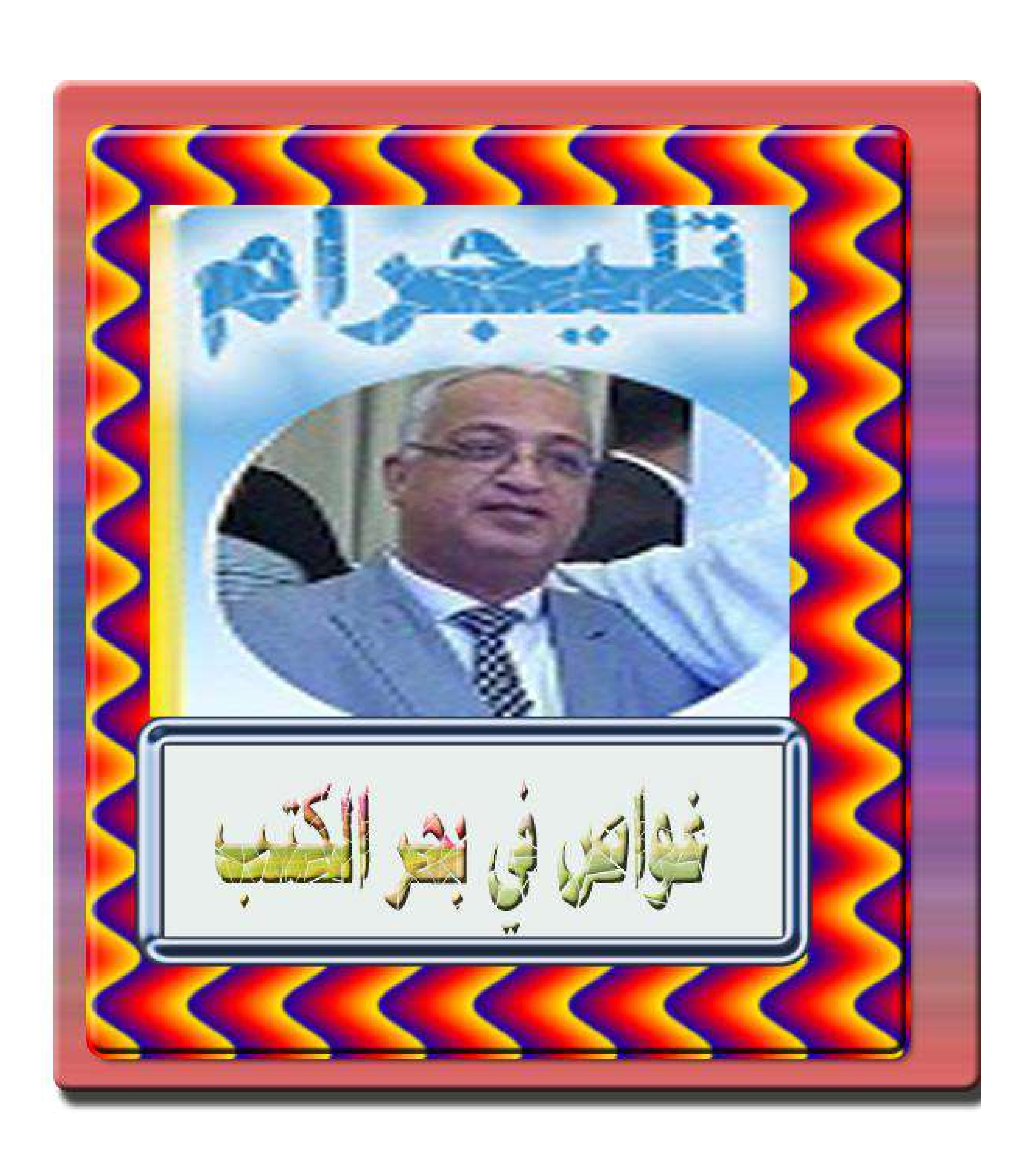
تضيف المجموعة المفيدة التالية في تطوير مجموعتكم من المواد التي تعزز المعرفة في ممارسات تنشئة الأطفال والتي تنمي الوعي بأهمية الآباء في عالم السنوات المبكرة الذي هو، تقليداً، عالم أنثوي.

القسم الثالث: حقوق جميع الأطفال

من المهم التشديد على الحاجة إلى مزيد من المعلومات عن أولئك الأطفال الذين لا تُلبى حقوقهم في كثير من الأُسر وبرامج السنوات المبكرة. أن رفع الوعي بقدرات صغار الأطفال على المشاركة في "صنع القرارات" في البيت وفي المؤسسات، يُشكل هنا مفهوماً متحدياً.

القسم الرابع: في البرمجة والسياسات

يشكل البحث عن طرق مبتكرة في المناداة بسياسات وخدمات أفضل لجميع صغار الأطفال وعائلاتهم، تحدياً بارزاً في هذا العقد. ويتطلب هذا "تمكين" أولئك الذين يعيشون مع صغار الأطفال أو يعملون معهم، التأثير على عاملي تطوير السياسات.


تليجرام
غواص في بحر الكتب

الكبار والصغار يتعلمون

النهج الشمولي التكاملي في رعاية وتنمية الطفولة المبكرة

الجزء الثالث: قراءات

اختارت المؤلفتان هذه المجموعة من المقالات والمواد المستلّة من مصادر مختلفة، بشكل خاص، لأنها تعزز النهج الذي يبني عليه هذا الدليل. يركّز هذا النهج على حقوق الطفل وعلى الأسرة والشراكات والبرمجة الشمولية والتكاملية والمرنة في مجال الطفولة المبكرة.

ونحن نشجّع كل مَن يعمل في التسهيل والتدريب على جمع الأنطولوجيات التي تحتوي مقالات من الدوريات والمجلاّت، والنصوص المقتبسة من أعمال مؤلفين مفضّلين، شعراً ونثراً من أدبياتهم وثقافتهم ومن أدبيات وثقافات أخرى، صوراً ورسوماً ...إلخ. من أجل إغناء معرفتهم وتدعيم فلسفتهم ورؤيتهم، وفي أعمال التدريب والمناداة. إن إضافة هذه المواد المجموعة إلى البيبلوغرافيا والمصادر المنشورة في هذا الجزء يوفّر لمستخدمي هذا الدليل موارد أساسية.

نحن نرجو أن تساعد هذه المقالات والمواد في:

* توفير معلومات جديدة تعزز المعرفة بالمبادئ والمفاهيم الرئيسية.
* توفير مواد يمكن تكييفها واستنساخها واستعمال من قبل الطلاب أو في المناسبات الخاصة.
* إعطاء اتجاهات للبحث وإنماء مجموعات خاصة من المواد المرجعية والمساندة.

تنتظم مواد هذا الجزء في أربع مجموعات، فضفاضة نسبياً، ولكنها مترابطة. على سبيل المثال، فإن العمل مع "العائلة" هو موضوع يخترق كل الأقسام الثلاثة سواء في هذا الجزء أم في الجزء الثاني الذي يتناول أنشطة التدريب.

ملاحظة

* هذا إصدار اختباري في نسخ محدودة، وهي مخصصة للأستخدام مع الجزئين الأول والثاني من الدليل.
* من المتوقع أن تصدر هذه المجموعة من المواد في طبعة منقحّة بعد اختبارها، وذلك في أواخر هذا العام.
* سيشمل التنقيح القاموس المستخدم، وتكثيف المواد ومراجعة المحتويات وتقسيمها الى أبواب.


تليجرام
هنا
سور الأزبكية

اتفاقية حقوق الطفل

الديباجة

إن الدول الأطراف في هذه الاتفاقية، إذ ترى أنه وفقاً للمبادىء المعلنة في ميثاق الأمم المتحدة، يشكل الاعتراف بالكرامة المتأصلة لجميع أعضاء الأسرة البشرية وبحقوقهم المتساوية وغير القابلة للتصرف، أساس الحرية والعدالة والسلم في العالم.

وإذ تضع في اعتبارها أن شعوب الأمم المتحدة قد أكدت من جديد في الميثاق إيمانها بالحقوق الأساسية للإنسان وبكرامة الفرد وقدره، عقدت العزم على أن تدفع بالرقي الاجتماعي قدماً وترفع مستوى الحياة في جو من الحرية أفسح.

وإذ تدرك أن الأمم المتحدة قد أعلنت، في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان وفي العهدين الدوليين الخاصين بحقوق الإنسان، إن لكل إنسان حق التمتع بجميع الحقوق والحريات الواردة في تلك الصكوك، دون أي نوع من أنواع التمييز كالتمييز بسبب العنصر أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين أو الرأي السياسي أو غيره أو الأصل القومي أو الاجتماعي أو الثروة أو المولد أو أي وضع آخر، واتفقت على ذلك،

وإذ تشير إلى أن الأمم المتحدة قد أعلنت في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان أن للطفولة الحق في رعاية ومساعدة خاصتين، واقتناعاً منها بأن الأسرة، باعتبارها الوحدة الأساسية للمجتمع والبيئة الطبيعية لنمو ورفاهية جميع أفرادها وبخاصة الأطفال، ينبغي أن تولى الحماية والمساعدة اللازمتين لتتمكن من الاضطلاع الكامل بمسؤولياتها داخل المجتمع.

وإذ تقر بأن الطفل، كي تترعرع شخصيته ترعرعاً كاملاً ومتناسقاً، ينبغي أن ينشأ في بيئة عائلية في جو من السعادة والمحبة والتفاهم.

وإذ ترى أنه ينبغي إعداد الطفل إعداداً كاملاً ليحيا حياة فردية في المجتمع وتربيته بروح المثل العليا المعلنة في ميثاق الأمم المتحدة، وخصوصاً بروح السلم والكرامة والتسامح والحرية والمساواة والإخاء.

وإذ تضع في اعتبارها أن الحاجة إلى توفير رعاية خاصة للطفل قد ذكرت في إعلان جنيف لحقوق الطفل لعام ١٩٢٤ وفي إعلان حقوق الطفل الذي اعتمدته الجمعية العامة في ٢٠ تشرين الثاني/ نوفمبر ١٩٥٩ والمعترف به في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان وفي العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية (ولا سيما في المادتين ٢٣ و٢٤) وفي العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (ولا سيما في المادة ١٠) وفي النظم الأساسية والصكوك ذات الصلة للوكالات المتخصصة والمنظمات الدولية المعنية بخير الطفل.

وإذ تأخذ في الاعتبار الواجب أهمية تقاليد كل شعب وقيمه الثقافية لحماية الطفل وترعرعه متناسقاً.

وإذ تدرك أهمية التعاون الدولي لتحسين ظروف معيشة الأطفال في كل بلد، ولاسيما في البلدان النامية.

وإذ تضع في اعتبارها "أن الطفل، بسبب عدم نضجه البدني والعقلي، يحتاج إلى إجراءات وقاية ورعاية خاصة، بما في ذلك حماية قانونية مناسبة، قبل الولادة وبعدها"، وذلك كما جاء في إعلان حقوق الطفل.

وإذ تشير إلى أحكام الإعلان المتعلق بالمبادىء الاجتماعية والقانونية المتصلة بحماية الأطفال ورعايتهم، مع الاهتمام الخاص بالحضانة والتبني على الصعيدين الوطني والدولي، وإلى قواعد الأمم المتحدة الدنيا النموذجية لإدارة شؤون قضاء الأحداث (قواعد بكين)، وإلى الإعلان بشأن حماية النساء والأطفال أثناء الطوارىء والمنازعات المسلحة.

وإذ تسلم بأن ثمة، في جميع بلدان العالم، أطفالاً يعيشون في ظروف صعبة للغاية، وبأن هؤلاء الأطفال يحتاجون إلى مراعاة خاصة.

وقد اتفقت على ما يلي:

الجزء الأول

المادة ١

لأغراض هذه الاتفاقية، يعني الطفل كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشرة، ما لم يبلغ سن الرشد قبل ذلك بموجب القانون المنطبق عليه.

المادة ٢

١- تحترم الدول الأطراف الحقوق الموضحة في هذه الاتفاقية وتضمنها لكل طفل يخضع لولايتها دون أي نوع من أنواع التمييز، بغض النظر عن عنصر الطفل أو والديه أو الوصي القانوني عليه أو لونهم أو جنسهم أو لغتهم أو دينهم أو رأيهم السياسي أو غيره أو أصلهم القومي أو الإثني أو الاجتماعي، أو ثروتهم، أو عجزهم، أو مولدهم، أو أي وضع آخر.
٢- تتخذ الدول الأطراف جميع التدابير المناسبة لتكفل للطفل الحماية من جميع أشكال التمييز أو العقاب القائمة على أساس مركز والديّ الطفل أو الأوصياء القانونيين عليه أو أعضاء الأسرة، أو نشاطهم أو آرائهم المعبر عنها أو معتقداتهم.

المادة ٣

١- في جميع الإجراءات التي تتعلق بالأطفال، سواء قامت بها مؤسسات الرعاية الاجتماعية العامة أو الخاصة، أو المحاكم أو السلطات الإدارية أو الهيئات التشريعية، يولى الاعتبار لمصالح الطفل العليا.
٢- تتعهد الدول الأطراف بأن تضمن للطفل الحماية والرعاية اللازمتين لرفاهه، مراعية حقوق وواجبات والديه أو أوصيائه أو غيرهم من الأفراد المسؤولين قانوناً عنه، وتتخذ، تحقيقاً لهذا الغرض. جميع التدابير التشريعية والإدارية الملائمة.
٣- تكفل الدول الأطراف أن تتقيد المؤسسات والإدارات والمرافق المسؤولة عن رعاية أو حماية الأطفال بالمعايير التي وضعتها السلطات المختصة، ولاسيما في مجالي السلامة والصحة وفي عدد موظفيها وصلاحيتهم للعمل، وكذلك من ناحية كفاءة الإشراف.

المادة ٤

تتخذ الدول الأطراف كل التدابير التشريعية والإدارية وغيرها من التدابير الملائمة لإعمال الحقوق المعترف بها في هذه الاتفاقية. وفيما يتعلق بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، تتخذ الدول الأطراف هذه التدابير إلى أقصى حدود مواردها المتاحة، وحيثما يلزم. في إطار التعاون الدولي.



المادة ٥

تحترم الدول الأطراف مسؤوليات وحقوق وواجبات الوالدين أو،عند الاقتضاء، أعضاء الأسرة الموسعة أو الجماعة حسبما ينص عليه العُرف المحلي، أو الأوصياء أو غيرهم من الأشخاص المسؤولين قانوناً عن الطفل، في أن يوفروا بطريقة تتفّق مع قدرات الطفل المتطورة، التوجيه والإرشاد الملائمين عند ممارسة الطفل الحقوق المعترف بها في هذه الاتفاقية.

المادة ٦

١- تعترف الدول الأطراف بأن لكل طفل حقاً أصيلاً في الحياة.
٢- تكفل الدول الأطراف إلى أقصى حد ممكن بقاء الطفل ونموه.

المادة ٧

١- يسجل الطفل بعد ولادته فوراً ويكون له الحق منذ ولادته في اسم والحق في اكتساب جنسية، ويكون له قدر الإمكان، الحق في معرفة والديه وتلقي رعايتهما.
٢- تكفل الدول الأطراف إعمال هذه الحقوق وفقاً لقانونها الوطني والتزاماتها بموجب الصكوك الدولية المتصلة بهذا الميدان، ولا سيما حيثما يعتبر الطفل عديم الجنسية في حال عدم القيام بذلك.

المادة ٨

١- تتعهد الدول الأطراف باحترام حق الطفل في الحفاظ على هويته بما في ذلك جنسيته، واسمه، وصلاته العائلية، على النحو الذي يقره القانون، وذلك دون تدخل غير شرعي.
٢- إذا حرم أي طفل بطريقة غير شرعية من بعض أو كل عناصر هويته، تقدم الدول الأطراف المساعدة والحماية المناسبتين من أجل الإسراع بإعادة إثبات هويته.

المادة ٩

١- تضمن الدول الأطراف عدم فصل الطفل عن والديه على كره منهما، إلا عندما تقرر السلطات المختصة، رهناً بإجراء إعادة نظر قضائية، وفقاً للقوانين والإجراءات المعمول بها، إن هذا الفصل ضروري لصون مصالح الطفل الفضلى. وقد يلزم مثل هذا القرار في حالة معينة مثل حالة إساءة الوالدين معاملة الطفل أو إهمالهما له، أو عندما يعيش الوالدان منفصلين ويتعين اتخاذ قرار بشأن محل إقامة الطفل.
٢- في أية دعاوى تقام عملاً بالفقرة ١ من هذه المادة، تتاح لجميع الأطراف المعنية الفرصة للاشتراك في الدعوى والإفصاح عن وجهات نظرها.
٣- تحترم الدول الأطراف حق الطفل المنفصل عن والديه أو أحدهما في الاحتفاظ بصورة منتظمة بعلاقات شخصية واتصالات بكلا والديه، إلا إذا تعارض ذلك مع مصالح الطفل الفضلى.
٤- في الحالات التي ينشأ فيها هذا الفصل عن أي إجراء اتخذته دولة من الدول الأطراف، مثل تعريض أحد الوالدين أو كليهما أو الطفل للاحتجاز أو الحبس أو النفي أو الترحيل أو الوفاة (بما في ذلك الوفاة التي تحدث لأي سبب أثناء احتجاز الدولة الشخص)، تقدم تلك الدولة الطرف عند الطلب، للوالدين أو الطفل، أو عند الاقتضاء، لعضو آخر من الأسرة، المعلومات الأساسية الخاصة بمحل وجود عضو الأسرة الغائب (أو أعضاء الأسرة الغائبين) إلا إذا كان تقديم هذه المعلومات ليس لصالح الطفل. وتضمن الدول الأطراف

كذلك أن لا تترتب على تقديم مثل هذا الطلب، في حد ذاته، أي نتائج ضارة للشخص المعني (أو الأشخاص المعنيين).

المادة ١٠

١- وفقاً للالتزام الواقع على الدول الأطراف بموجب الفقرة ١ من المادة ٩، تنظر الدول الأطراف في الطلبات التي يقدمها الطفل أو والداه لدخول دولة طرف أو مغادرتها بقصد جمع شمل الأسرة، بطريقة إيجابية وإنسانية وسريعة. وتكفل الدول الأطراف كذلك ألا تترتب على تقديم طلب من هذا القبيل نتائج ضارة على مقدمي الطلب وعلى أفراد أسرهم.

٢- للطفل الذي يقيم والداه في دولتين مختلفتين الحق في الاحتفاظ بصورة منتظمة بعلاقات شخصية واتصالات مباشرة بكلا والديه، إلا في ظروف استثنائية. وتحقيقاً لهذه الغاية ووفقا لالتزام الدول الأطراف بموجب الفقرة ١ من المادة ٩، تحترم الدول الأطراف حق الطفل ووالديه في مغادرة أي بلد، بما في ذلك بلدهم هم، وفي دخول بلدهم. ولا يخضع الحق في مغادرة أي بلد إلا للقيود التي ينص عليها القانون والتي تكون ضرورية لحماية الأمن الوطني، أو النظام العام، أو الصحة العامة، أو الآداب العامة أو حقوق الآخرين وحرياتهم وتكوين متفقة مع الحقوق الأخرى المعترف بها في هذه الاتفاقية.

المادة ١١

١- تتخذ الدول الأطراف تدابير لمكافحة نقل الأطفال إلى الخارج وعدم عودتهم بصورة غير مشروعة.

٢- وتحقيقاً لهذا الغرض، تشجع الدول الأطراف عقد اتفاقات ثنائية أو متعددة الأطراف أو الانضمام إلى اتفاقات قائمة.

المادة ١٢

١- تكفل الدول الأطراف في هذه الاتفاقية للطفل القادر على تكوين آرائه الخاصة حق التعبير عن تلك الآراء بحرية في جميع المسائل التي تمس الطفل، وتولي آراء الطفل الاعتبار الواجب وفقا لسن الطفل ونضجه.

٢- ولهذا الغرض، تتاح للطفل، بوجه خاص، فرصة الاستماع إليه في أي إجراءات قضائية وإدارية تمس الطفل، إما مباشرة، أو من خلال ممثل أو هيئة ملائمة، بطريقة تتفق مع القواعد الإجرائية للقانون الوطني.

المادة ١٣

١- يكون للطفل الحق في حرية التعبير، ويشمل هذا الحق حرية طلب جميع أنواع المعلومات والأفكار وتلقيها وإذاعتها، دون أي اعتبار للحدود، سواء بالقول، أو الكتابة أو الطباعة، أو الفن، أو بأية وسيلة أخرى يختارها الطفل.

٢- يجوز إخضاع ممارسة هذا الحق لبعض القيود، بشرط أن ينص القانون عليها وأن تكون لازمة لتأمين ما يلي:

(أ) احترام حقوق الغير أو سمعتهم أو.

(ب) حماية الأمن الوطني أو النظام العام، أو الصحة العامة أو الآداب العامة.

المادة ١٤

١- تحترم الدول الأطراف حق الطفل في حرية الفكر والوجدان والدين.

٢- تحترم الدول الأطراف حقوق الوالدين وواجباتهم وكذلك، تبعاً للحالة، الأوصياء القانونيين عليه، في توجيه الطفل في ممارسة حقه بطريقة تنسجم مع قدرات الطفل المتطورة.

٣- لا يجوز أن يخضع الإجهار بالدين أو المعتقدات إلا للقيود التي ينص عليها القانون واللازمة لحماية السلامة العامة أو النظام أو الصحة أو الآداب العامة أو الحقوق والحريات الأساسية للآخرين.

المادة ١٥

١- تعترف الدول الأطراف بحقوق الطفل في حرية تكوين الجمعيات وفي حرية الاجتماع السلمي.

٢- لا يجوز ممارسة هذه الحقوق بأية قيود غير القيود المفروضة طبقاً للقانون والتي تقتضيها الضرورة في مجتمع ديمقراطي لصيانة الأمن الوطني أو السلامة العامة أو النظام العام، أو لحماية الصحة العامة أو الآداب العامة أو لحماية حقوق الغير وحرياتهم.

المادة ١٦

١- لا يجوز أن يجري أي تعرض تعسفي أو غير قانوني للطفل في حياته الخاصة أو أسرته أو

٢- منزله أو مراسلاته، ولا أي مساس غير قانوني بشرفه أو سمعته.

للطفل حق في أن يحميه القانون من مثل هذا التعرض أو المساس.

المادة ١٧

تعترف الدول الأطراف بالوظيفة الهامة التي تؤديها وسائط الإعلام وتضمن إمكانية حصول الطفل على المعلومات والمواد من شتى المصادر الوطنية والدولية، وبخاصة تلك التي تستهدف تعزيز رفاهيته الاجتماعية والروحية والمعنوية وصحته الجسدية والعقلية. وتحقيقاً لهذه الغاية، تقوم الدول الأطراف بما يلي:

(أ) تشجع وسائط الإعلام على نشر المعلومات والمواد ذات المنفعة الاجتماعية والثقافية للطفل ووفقاً لروح المادة ٢٩؛

(ب) تشجيع التعاون الدولي في إنتاج وتبادل ونشر هذه المعلومات والمواد من شتى المصادر الثقافية والوطنية والدولية؛

(جـ) تشجيع إنتاج كتب الأطفال ونشرها؛

(د) تشجيع وسائط الإعلام على إيلاء عناية خاصة للاحتياجات اللغوية للطفل الذي ينتمي إلى مجموعة من مجموعات الأقليات أو إلى السكان الأصليين:

(هـ) تشجيع وضع مبادىء توجيهية ملائمة لوقاية الطفل من المعلومات والمواد التي تضر بمصالحه، مع وضع أحكام المادتين ١٣ و ١٨ في الاعتبار.

المادة ١٨

١- تبذل الدول الأطراف قصارى جهدها لضمان الاعتراف بالمبدأ القائل أن كلا الوالدين يتحملان مسؤوليات مشتركة عن تربية الطفل ونموه. وتقع على عاتق الوالدين أو الأوصياء القانونيين، حسب الحالة، المسؤولية الأولى عن تربية الطفل ونموه. وتكون مصالح الطفل الفضلى موضع اهتمامهم الأساسي.

٢- في سبيل ضمان وتعزيز الحقوق المبينة في هذه الاتفاقية، على الدول الأطراف في هذه الاتفاقية أن تقدم المساعدة الملائمة للوالدين وللأوصياء القانونيين في الاضطلاع

بمسؤوليات تربية الطفل وعليها أن تكفل تطوير مؤسسات ومرافق وخدمات رعاية الأطفال.

٣- تتخذ الدول الأطراف كل التدابير الملائمة لتضمن لأطفال الوالدين العاملين حق الانتفاع بخدمات ومرافق رعاية الطفل التي هم مؤهلون لها.

المادة ١٩

١- تتخذ الدول الأطراف جميع التدابير التشريعية والإدارية والاجتماعية والتعليمية الملائمة لحماية الطفل من كافة أشكال العنف أو الضرر أو الإساءة البدنية أو العقلية والإهمال أو المعاملة المنطوية على إهمال، وإساءة المعاملة او الاستغلال، بما في ذلك الإساءة الجنسية، وهو في رعاية الوالد (الوالدين) أو الوصي القانوني (الأوصياء القانونيين) عليه، أو أي شخص آخر يتعهد الطفل برعايته.

٢- ينبغي أن تشمل هذه التدابير الوقائية، حسب الاقتضاء، إجراءات فعالة لوضع برامج اجتماعية لتوفير الدعم اللازم للطفل ولأولئك الذين يتعهدون الطفل برعايتهم، وكذلك للأشكال الأخرى من الوقاية، ولتحديد حالات إساءة معاملة الطفل المذكورة حتى الآن والإبلاغ عنها والإحالة بشأنها والتحقيق فيها ومعالجتها ومتابعتها وكذلك لتدخل القضاء حسب الاقتضاء.

بلد إلا للقيود التي ينص عليها القانون والتي تكون ضرورية لحماية الأمن الوطني، أو النظام العام، أو الصحة العامة، أو الآداب العامة أو حقوق الآخرين وحرياتهم وتكوين متفقة مع الحقوق الأخرى المعترف بها في هذه الاتفاقية.

المادة ٢٠

١- للطفل المحروم بصفة مؤقتة أو دائمة من بيئته العائلية أو الذي لا يسمح له، حفاظاً على مصالحه الفضلى، بالبقاء في تلك البيئة، الحق في حماية ومساعدة خاصتين توفرهما الدولة.

٢- تضمن الدول الأطراف، وفقاً لقوانينها الوطنية، رعاية بداية لمثل هذا الطفل.

٣- يمكن أن تشكل هذه الرعاية،في جملة أمور، الحضانة، أو الكفالة الواردة في القانون الإسلامي، أو التبني، أو، عند الضرورة، الإقامة في مؤسسات مناسبة لرعاية لأطفال. وعند النظر في الحلول، ينبغي إيلاء الاهتمام الواجب لاستصواب الاستمرار في تربية الطفل ولخلفية الطفل الأثنية والدينية والثقافية واللغوية.

المادة ٢١

تضمن الدول التي تقر و/أو تجيز نظام التبنّي إيلاء مصالح الطفل الفضلى الاهتمام الأول والقيام بما يلي:

(أ) تضمن ألا تصرح بتبني الطفل إلا السلطات المختصة التي تحدد، وفقاً للقوانين والإجراءات المعمول بها وعلى أساس كل المعلومات ذات الصلة الموثوق بها، أن التبني جائز نظراً لحالة الطفل فيما يتعلق بالوالدين والأقارب والأوصياء القانونيين وأنّ الأشخاص المعنيين، عند الاقتضاء، قد أعطوا عن علم موافقتهم على التبني على أساس حصولهم على ما قد يلزم من المشورة.

(ب) تعترف بأن التبنّي في بلد آخر يمكن اعتباره وسيلة بديلة لرعاية الطفل، إذا تعذرت إقامة الطفل لدى أسرة حاضنة أو متبنية، أو إذا تعذرت العناية به بأي طريقة ملائمة في وطنه.

(جـ) تضمن، بالنسبة للتبني في بلد آخر، أن يستفيد الطفل من ضمانات ومعايير تعادل تلك القائمة فيما يتعلق بالتبني الوطني.

(د) تتخذ جميع التدابير المناسبة كي تضمن بالنسبة للتبني في بلد آخر، أن عملية التبني لا تعود على أولئك المشاركين فيها بكسب مالي غير مشروع.

(هـ) تعزز، عند الاقتضاء، أهداف هذه المادة بعقد ترتيبات أو اتفاقات ثنائية أو متعددة الأطراف، وتسعى، في هذا الإطار، إلى ضمان أن يكون تبني الطفل في بلد آخر من خلال السلطات او الهيئات المختصة.

المادة ٢٢

١- تتخذ الدول الأطراف في هذه الاتفاقية التدابير الملائمة لتكفل للطفل الذي يسعى للحصول على مركز لاجىء، أو الذي يعتبر لاجئاً وفقاً للقوانين والإجراءات الدولية أو المحلية المعمول بها، سواء صحبه أو لم يصحبه والداه أو أي شخص آخر، تلقي الحماية والمساعدة الإنسانية المناسبتين في التمتع بالحقوق المنطبقة الموضحة في هذه الاتفاقية وفي غيرها من الصكوك الدولية الإنسانية أو المتعلقة بحقوق الإنسان التي تكون الدول المذكور أطرافاً فيها.

٢- ولهذا الغرض، توفر الدول الأطراف، حسب ما تراه مناسباً، التعاون في أي جهود تبذلها الأمم المتحدة وغيرها من المنظمات الحكومية الدولية المختصة أو المنظمات غير الحكومية المتعاونة مع الأمم المتحدة، لحماية طفل كهذا ومساعدته، وللبحث عن والدي طفل لاجىء لا يصحبه أحد أو عن أي أفراد آخرين من أسرته، ومن أجل الحصول على المعلومات اللازمة لجمع شمل أسرته. وفي الحالات التي يتعذر فيها العثور على الوالدين أو الأفراد الآخرين لأسرته، يمنح الطفل ذات الحماية الممنوحة لأي طفل آخر محروم بصفة دائمة أو مؤقتة من بيئته العائلية لأي سبب، كما هو موضح في هذه الاتفاقية.

المادة ٢٣

١- تعترف الدول الأطراف بوجوب تمتع الطفل المعوق عقلياً أو جسدياً بحياة كاملة وكريمة، في ظروف تكفل له كرامته وتعزز اعتماده على النفس وتيسر مشاركته الفعلية في المجتمع.

٢- تعترف الدول الأطراف بحق الطفل المعوق في التمتع برعاية خاصة وتشجع وتكفل للطفل المؤهل لذلك وللمسؤولين عن رعايته، رهناً بتوفر الموارد، تقديم المساعدة التي يقدم عنها طلب، والتي تتلاءم مع حالة الطفل وظروف والديه أو غيرهما ممن يرعونه.

٣- إدراكاً للاحتياجات الخاصة للطفل المعوق، توفر المساعدة المقدمة وفقاً للفقرة ٢ من هذه المادة مجاناً كلما أمكن ذلك، مع مراعاة الموارد المالية للوالدين أو غيرهما ممن يقومون برعاية الطفل، وينبغي أن تهدف إلى ضمان إمكانية حصول الطفل المعوق فعلاً على التعليم والتدريب، وخدمات الرعاية الصحية، وخدمات إعادة التأهيل، والإعداد لممارسة عمل، والفرص الترفيهية وتلقيه ذلك بصورة تؤدي إلى تحقيق الاندماج الاجتماعي للطفل ونموه الفردي، بما في ذلك نموه الثقافي والروحي، على أكمل وجه ممكن.

٤- على الدول الأطراف أن تشجع، بروح التعاون الدولي، تبادل المعلومات المناسبة في ميدان الرعاية الصحية الوقائية والعلاج الطبي والنفسي والوظيفي للأطفال المعوقين، بما في ذلك نشر المعلومات المتعلقة بمناهج إعادة التأهيل والخدمات المهنية وإمكانية الوصول إليها، وذلك بغية تمكين الدول الأطراف من تحسين قدراتها ومهاراتها وتوسيع خبرتها في هذه المجالات. وتراعي بصفة خاصة، في هذا الصدد، احتياجات البلدان النامية.

المادة ٢٤

١- تعترف الدول الأطراف بحق الطفل في التمتع بأعلى مستوى صحي يمكن بلوغه وبحقه في مرافق علاج الأمراض وإعادة التأهيل الصحي. وتبذل الدول الأطراف قصارى جهدها لتضمن ألا يحرم أي طفل من حقه في الحصول على خدمات الرعاية الصحية هذه.

٢- تتابع الدول الأطراف إعمال هذا الحق كاملاً وتتخذ، بوجه خاص، التدابير المناسبة من أجل:

(أ) خفض وفيات الرضع والأطفال.

(ب) كفالة توفير المساعدة الطبية والرعاية الصحية اللازمتين لجميع الأطفال مع تطوير الرعاية الصحية الأولية.

(جـ) مكافحة الأمراض وسوء التغذية حتى في إطار الرعاية الصحية الأولية، عن طريق أمور منها تطبيق التكنولوجيا المتاحة بسهولة وعن طريق توفير الأغذية المغذية الكافية ومياه الشرب النقية، آخذة في اعتبارها أخطار تلوث البيئة ومخاطره.

(د) كفالة الرعاية الصحية المناسبة للأمهات قبل الولادة وبعدها.

(هـ) كفالة تزويد جميع قطاعات المجتمع، ولاسيما الوالدين والطفل، بالمعلومات الأساسية المتعلقة بصحة الطفل وتغذيته، ومزايا الرضاعة الطبيعية، ومبادىء حفظ الصحة والإصحاح البيئي، والوقاية من الحوادث، وحصول هذه القطاعات على تعليم في هذه المجالات ومساعدتها في الاستفادة من هذه المعلومات.

(و) تطوير الرعاية الصحية الوقائية والإرشاد المقدم للوالدين، والتعليم والخدمات المتعلقة بتنظيم الأسرة.

٣- تتخذ الدول الأطراف جميع التدابير الفعالة والملائمة بغية إلغاء الممارسات التقليدية التي تضر بصحة الأطفال.

٤- تتعهد الدول الأطراف بتعزيز وتشجيع التعاون الدولي من أجل التوصل بشكل تدريجي إلى الإعمال الكامل للحق المعترف به في هذه المادة. وتراعى بصفة خاصة احتياجات البلدان النامية في هذا الصدد.

المادة ٢٥

تعترف الدول الأطراف بحق الطفل الذي تودعه السلطات المختصة لأغراض الرعاية أو الحماية أو علاج صحته البدنية أو العقلية في مراجعة دورية للعلاج المقدم للطفل ولجميع الظروف الأخرى ذات الصلة بإيداعه.

المادة ٢٦

١- تعترف الدول الأطراف لكل طفل بالحق في الانتفاع من الضمان الاجتماعي، بما في ذلك التأمين الاجتماعي، وتتخذ التدابير اللازمة لتحقيق الإعمال الكامل لهذا الحق وفقاً لقانونها الوطني.

٢- ينبغي منح الإعانات، عند الاقتضاء، مع مراعاة موارد وظروف الطفل والأشخاص المسؤولين عن إعالة الطفل، فضلاً عن أي اعتبار آخر ذي صلة بطلب يقدم من جانب الطفل أو نيابة عنه للحصول على إعانات.

المادة ٢٧

١- تعترف الدول الأطراف بحق كل طفل في مستوى معيشي ملائم لنموه البدني والعقلي والروحي والمعنوي والاجتماعي.

٢- يتحمل الوالدان أو أحدهما أو الأشخاص الآخرون المسؤولون عن الطفل، المسؤولية الأساسية عن القيام، في حدود إمكانياتهم المالية وقدراتهم، بتأمين ظروف المعيشة اللازمة لنمو الطفل.
٣- تتخذ الدول الأطراف، وفقاً لظروفها الوطنية وفي حدود إمكانياتها، التدابير الملائمة من أجل مساعدة الوالدين وغيرهما من الأشخاص عن الطفل، على إعمال هذا الحق وتقدم عند الضرورة المساعدة المادية وبرامج الدعم، ولاسيما فيما يتعلق بالتغذية والكساء والإسكان.
٤- تتخذ الدول الأطراف كل التدابير المناسبة لكفالة تحصيل نفقة الطفل من الوالدين أو من الأشخاص الآخرين المسؤولين مالياً عن الطفل، سواء داخل الدولة الطرف أو في الخارج، وبوجه خاص، عندما يعيش الشخص المسؤول مالياً. عن الطفل في دولة أخرى غير الدولة التي يعيش فيها الطفل، تشجع الدول الأطراف الانضمام إلى اتفاقات دولية أو إبرام اتفاقات من هذا القبيل، وكذلك اتخاذ ترتيبات أخرى مناسبة.

المادة ٢٨

١- تعترف الدول الأطراف بحق الطفل في التعليم، وتحقيقاً للإعمال الكامل لهذا الحق تدريجياً وعلى أساس تكافؤ الفرص، تقوم بوجه خاص بما يلي:
(أ) جعل التعليم الابتدائي إلزامياً ومتاحاً مجاناً للجميع.[١]
(ب) تشجيع تطوير شتى أشكال التعليم الثانوي، سواء العام أو المهني، وتوفيرها وإتاحتها لجميع الأطفال، واتخاذ التدابير المناسبة مثل إدخال مجانية التعليم وتقديم المساعدة المالية عند الحاجة إليها.
(ج) جعل التعليم العالي، بشتى الوسائل المناسبة متاحاً للجميع على أساس القدرات.
(د) جعل المعلومات والمبادىء الإرشادية التربوية والمهنية متوفرة لجميع الأطفال وفي متناولهم.
(هـ) اتخاذ تدابير لتشجيع الحضور المنتظم في المدارس والتقليل من معدلات ترك الدراسة.
٢- تتخذ الدول الأطراف كافة التدابير المناسبة لضمان إدارة النظام في المدارس على نحو يتمشى مع كرامة الطفل الإنسانية ويتوافق مع هذه الاتفاقية.
٣- تقوم الدول الأطراف في هذه الاتفاقية بتعزيز وتشجيع التعاون الدولي في الأمور المتعلقة بالتعليم، وبخاصة بهدف الإسهام في القضاء على الجهل والأمية في جميع أنحاء العالم وتيسير الوصول إلى المعرفة العلمية والتقنية وإلى وسائل التعليم الحديثة. وتراعى بصفة خاصة احتياجات البلدان النامية في هذا الصدد.

[١] أنظر نصّ "التعليم للجميع" ص

المادة ٢٩

١- توافق الدول الأطراف على أن يكون تعليم الطفل موجهاً نحو:
(أ) تنمية شخصية الطفل ومواهبه وقدراته العقلية والبدنية إلى أقصى إمكاناتها.
(ب) تنمية احترام حقوق الإنسان والحريات والمبادىء المكرسة في ميثاق الأمم المتحدة.
(ج) تنمية احترام ذوي الطفل وهويته الثقافية ولغته وقيمه الخاصة، والقيم الوطنية للبلد الذي يعيش فيه الطفل والبلد الذي نشأ فيه في الأصل، والحضارات المختلفة عن حضارته.
(د) إعداد الطفل لحياة تستشعر المسؤولية في مجتمع حر، بروح من التفاهم والسلم والتسامح والمساواة بين الجنسين والصداقة بين جميع الشعوب والجماعات الإثنية

والوطنية والدينية والأشخاص الذين ينتمون إلى السكان الأصليين.
(هـ) تنمية احترام البيئة الطبيعية.

٢- ليس في نص هذه المادة أو المادة ٢٨ ما يفسر على أنه تدخل في حرية الأفراد والهيئات في إنشاء المؤسسات التعليمية وإدارتها، رهناً على الدوام بمراعاة المبادىء المنصوص عليها في الفقرة ١ من هذه المادة وباشتراط مطابقة التعليم الذي توفره هذه المؤسسات للمعايير الدنيا التي قد تضعها الدولة.

المادة ٣٠

في الدول التي توجد فيها أقليات إثنية أو دينية أو لغوية أن أشخاص من السكان الأصليين، لا يجوز حرمان الطفل المنتمي لتلك الأقليات أو لأولئك السكان من الحق في أن يتمتع، مع بقية أفراد المجموعة، بثقافته، أو الإجهار بدينه وممارسة شعائره، أو استعمال لغته.

المادة ٣١

١- تعترف الدول الأطراف بحق الطفل في الراحة ووقت الفراغ، ومزاولة الألعاب وأنشطة الاستجمام المناسبة لسنه والمشاركة بحرية في الحياة الثقافية وفي الفنون.

٢- تحترم الدول الأطراف وتعزز حق الطفل في المشاركة الكاملة في الحياة الثقافية والفنية وتشجع على توفير فرص ملائمة ومتساوية للنشاط الثقافي والفني والاستجمامي وأنشطة أوقات الفراغ.

المادة ٣٢

١- تعترف الدول الأطراف بحق الطفل في حمايته من الاستغلال الاقتصادي ومن أداء أي عمل يرجح أن يكون خطيراً أو أن يمثل إعاقة لتعليم الطفل، أو أن يكون ضاراً بصحة الطفل أو بنموه البدني، أو العقلي، أو الروحي، أو المعنوي، أو الاجتماعي.

٢- تتخذ الدول الأطراف التدابير التشريعية والإدارية والاجتماعية والتربوية التي تكفل تنفيذ هذه المادة. ولهذا الغرض، ومع مراعاة أحكام الصكوك الدولية الأخرى ذات الصلة، تقوم الدول الأطراف بوجه خاص بما يلي:
(أ) تحديد عمر أدنى أو أعمار دنيا للالتحاق بعمل.
(ب) وضع نظام مناسب لساعات العمل وظروفه.
(ج) فرض عقوبات أو جزاءات أخرى مناسبة لضمان بغية إنفاذ هذه المادة بفعالية.

المادة ٣٣

تتخذ الدول الأطراف جميع التدابير المناسبة، بما في ذلك التشريعية والإدارية والاجتماعية والتربوية، لوقاية الأطفال من الاستخدام غير المشروع للمواد المخدرة والمواد المؤثرة على العقل، حسبما تحددت في المعاهدات الدولية ذات الصلة، ولمنع استخدام الأطفال في إنتاج مثل هذه المواد بطريقة غير مشروعة والاتجار بها.

المادة ٣٤

تتعهد الدول الأطراف بحماية الطفل من جميع أشكال الاستغلال الجنسي والانتهاك الجنسي. ولهذه الأغراض تتخذ الدول الأطراف، بوجه خاص، جميع التدابير الملائمة الوطنية والثنائية والمتعددة الأطراف لمنع:
(أ) حمل أو إكراه الطفل على تعاطي أي نشاط جنسي غير مشروع.



(ب) الاستخدام الاستغلالي للأطفال في الدعارة أو غيرها من الممارسات الجنسية غير المشروعة.
(ج) الاستخدام الاستغلالي للأطفال في العروض والمواد الداعرة.

المادة ٣٥

تتخذ الدول الأطراف جميع التدابير الملائمة الوطنية والثنائية والمتعددة الأطراف لمنع اختطاف الأطفال أو بيعهم أو الاتجار بهم لأي غرض من الأغراض أو بأي شكل من الأشكال.

المادة ٣٦

تحمي الدول الأطراف الطفل من سائر أشكال الاستغلال الضارة بأي جانب من جوانب رفاه الطفل.

المادة ٣٧

تكفل الدول الأطراف:

(أ) ألا يعرض أي طفل للتعذيب أو لغيره من ضروب المعاملة أو العقوبة القاسية أو اللاإنسانية أو المهينة. ولا تفرض عقوبة الإعدام أو السجن مدى الحياة بسبب جرائم يرتكبها أشخاص تقل أعمارهم عن ثماني عشرة سنة دون وجود إمكانية للإفراج عنهم.
(ب) ألا يحرف اي طفل من حريته بصورة غير قانونية أو تعسفية. ويجب أن يجري اعتقال الطفل أو احتجازه أو سجنه وفقاً للقانون ولا يجوز ممارسته إلا كملجأ أخير ولا قصر فترة زمنية مناسبة.
(ج) يعامل كل طفل محروم من حريته بإنسانية واحترام للكرامة المتأصلة في الإنسان، وبطريقة تراعي احتياجات الأشخاص الذين بلغوا سنه. وبوجه خاص، يفصل كل طفل محروم من حريته عن البالغين، ما لم يعتبر أن مصلحة الطفل الفضلى تقتضي خلاف ذلك، ويكون له الحق في البقاء علىاتصال مع أسرته عن طريق المراسلات والزيارات، إلا في الظروف الاستثنائية.
(د) يكون لكل طفل محروم من حريته الحق في الحصول بسرعة على مساعدة قانونية وغيرها من المساعدة المناسبة، فضلاً عن الحق في الطعن في شرعية حرمانه من الحرية أمام محكمة أو سلطة مختصة مستقلة ومحايدة أخرى، وفي أن يجري البت بسرعة في أي إجراء من هذا القبيل.

المادة ٣٨

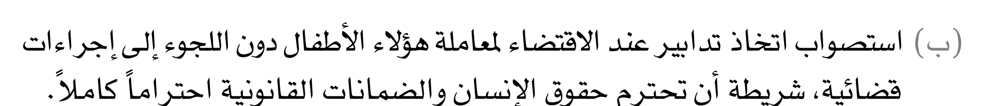
١- تتعهد الدول الأطراف بأن تحترم قواعد القانون الإنساني الدولي المنطبقة عليها في المنازعات المسلحة وذات الصلة بالطفل وأن تضمن احترام هذه القواعد.
٢- تتخذ الدول الأطراف جميع التدابير الممكنة عملياً لكي تضمن ألا يشترك الأشخاص الذين لم تبلغ سنهم خمس عشرة سنة اشتراكاً مباشراً في الحرب.
٣- تمتنع الدول الأطراف عن تجنيد أي شخص لم تبلغ سنه خمس عشرة سنة في قواتها المسلحة. وعند التجنيد من بين الأشخاص الذين بلغت سنهم خمس عشرة سنة ولكنها لم تبلغ ثماني عشرة سنة. يجب على الدول الأطراف أن تسعى لإعطاء الأولوية لمن هم أكبر سناً.
٤- تتخذ الدول الأطراف، وفقاً لالتزاماتها بمقتضى القانون الإنساني الدولي بحماية السكان المدنيين في المنازعات المسلحة، جميع التدابير الممكنة عملياً لكي تضمن حماية ورعاية الأطفال المتأثرين بنزاع مسلح.

المادة ٣٩

تتخذ الدول الأطراف كل التدابير المناسبة لتشجيع التأهيل البدني والنفسي وإعادة الاندماج الاجتماعي للطفل الذي يقع ضحية أي شكل من أشكال الإهمال أو الاستغلال أو الإساءة أو التعذيب أو أي شكل آخر من أشكال المعاملة أو العقوبة القاسية أو اللاإنسانية أو المهينة، أو المنازعات المسلحة. ويجري هذا التأهيل وإعادة الاندماج هذه في بيئة تعزز صحة الطفل، واحترامه لذاته، وكرامته.

المادة ٤٠

١- تعترف الدول الأطراف بحق كل طفل يُدعى أنه انتهك قانون العقوبات أو يتهم بذلك أو يثبت عليه ذلك في أن يعامل بطريقة تتفق مع رفع درجة إحساس الطفل بكرامته وقدره، وتعزز احترام الطفل لما للآخرين من حقوق الإنسان والحريات الأساسية وتراعي سن
٢- الطفل واستصواب تشجيع إعادة اندماج الطفل وقيامه بدور بناء في المجتمع.
وتحقيقاً لذلك، ومع مراعاة أحكام الصكوك الدولية ذات الصلة، تكفل الدول الأطراف، بوجه خاص، ما يلي:
(أ) عدم ادعاء انتهاكا لطفل لقانون العقوبات أو اتهامه بذلك أو إثبات ذلك عليه بسبب أفعال أو أوجه قصور لهم تكن محظورة بموجب القانون الوطني أو الدولي عند ارتكابها.
(ب) يكون لكل طفل يُدعى بأنه انتهك قانون العقوبات أو يتهم بذلك الضمانات التالية على الأقل.
(١) افتراض براءته إلى أن تثبت إدانته وفقاً للقانون.
(٢) إخطاره فوراً ومباشرة بالتهم الموجهة إليه، عن طريق والديه أو الأوصياء القانونيين عليه عند الاقتضاء، والحصول على مساعدة قانونية أو غيرها من المساعدة الملائمة لإعداد وتقديم دفاعه.
(٣) قيام سلطة أو هيئة قضائية مختصة ومستقلة ونزيهة بالفصل في دعواه دون تأخير في محاكمة عادلة وفقاً للقانون، بحضور مستشار قانوني أو بمساعدة مناسبة أخرى، وبحضور والديه أو الأوصياء القانونيين عليه، ما لم يُعتبر أن ذلك في غير مصلحة الطفل الفضلى، ولاسيما إذا أخذ في الحسبان سنه أو حالته.
(٤) عدم إكراهه على الإدلاء بشهادة أو الاعتراف بالذنب، واستجواب أو تأمين استجواب الشهود المناهضين وكفالة اشتراك واستجواب الشهود لصالحه في ظل ظروف من المساواة.
(٥) إذا اعتبر أنه انتهك قانون العقوبات، تأمين قيام سلطة مختصة أو هيئة قضائية مستقلة ونزيهة أعلى وفقاً للقانون بإعادة النظر في هذا القرار وفي أية تدابير مفروضة تبعاً لذلك.
(٦) الحصول على مساعدة مترجم شفوي مجاناً إذا تعذر على الطفل فهم اللغة المستعملة أو النطق بها.
(٧) تأمين احترام حياته الخاصة تماماً أثناء جميع مراحل الدعوى.
٣- تسعى الدول الأطراف لتعزيز إقامة قوانين وإجراءات وسلطات ومؤسسات منطبقة خصيصاً على الأطفال الذين يدعى أنهم انتهكوا قانون العقوبات أو يتهمون بذلك أو يثبت عليهم ذلك، وخاصة القيام بما يلي:
(أ) تحديد سن دنيا يفترض دونها أن الأطفال ليس لديهم الأهلية لانتهاك قانون العقوبات.



(ب) استصواب اتخاذ تدابير عند الاقتضاء لمعاملة هؤلاء الأطفال دون اللجوء إلى إجراءات قضائية، شريطة أن تحترم حقوق الإنسان والضمانات القانونية احتراماً كاملاً.

٤- تتاح ترتيبات مختلفة، مثل أوامر الرعاية والإرشاد والإشراف، والمشورة، والاختبار، والحضانة، وبرامج التعليم والتدريب المهني وغيرها من بدائل الرعاية المؤسسية، لضمان معاملة الأطفال بطريقة تلائم رفاههم وتتناسب مع ظروفهم وجرمهم على السواء.

المادة ٤١

ليس في هذه الاتفاقية ما يمس أي أحكام تكون أسرع إفضاء إلى إعمال حقوق الطفل والتي قد ترد في:

(أ) قانون دولة طرف: أو

(ب) القانون الدولي الساري على تلك الدولة.

الجزء الثاني

المادة ٤٢

تتعهد الدول الأطراف بأن تنشر مبادىء الاتفاقية وأحكامها على نطاق واسع بالوسائل الملائمة والفعالة، بين الكبار والأطفال على السواء.

المادة ٤٣

١- تنشأ لغرض دراسة التقدم الذي أحرزته الدول الأطراف في استيفاء تنفيذ الالتزامات التي تعهدت بها في هذه الاتفاقية لجنة معنية بحقوق الطفل تضطلع بالوظائف المنصوص عليها فيما يلي:

٢- تتألف اللجنة من عشرة خبراء من ذوي المكانة الخلقية الرفيعة والكفاءة المعترف بها في الميدان الذي تغطيه هذه الاتفاقية، وتنتخب الدول الأطراف أعضاء اللجنة من بين رعاياها ويعمل هؤلاء الأعضاء بصفتهم الشخصية، ويولي الاعتبار للتوزيع الجغرافي العادل وكذلك للنظم القانونية الرئيسية.

٣- ينتخب أعضاء اللجنة بالاقتراع السري من قائمة أشخاص ترشحهم الدول الأطراف، ولكل دولة طرف أن ترشح شخصاً واحداً من بين رعاياها.

٤- يجري الانتخاب الأول لعضوية اللجنة بعد ستة أشهر على الأكثر من تاريخ بدء نفاذ هذه الاتفاقية وبعد ذلك مرة كل سنتين. ويوجه الأمين العام للأمم المتحدة قبل أربعة أشهر على الأقل من تاريخ كل انتخاب رسالة إلى الدول الأطراف يدعوها فيها إلى تقديم ترشيحاتها في غضون شهرين. ثم يُعد الأمين العائم قائمة مرتبة ترتيباً ألفبائياً بجميع الأشخاص المرشحين على هذا النحو مبينا الدول الأطراف التي رشحتهم، ويبلغها إلى الدول الأطراف في هذه الاتفاقية.

٥- تجري الانتخابات في اجتماعات للدول الأطراف يدعو الأمين العام إلى عقدها في مقر الأمم المتحدة. وفي هذه الاجتماعات، التي يشكل حضور ثلثي الدول الأطراف فيها نصاباً قانونياً لها، يكون الأشخاص المنتخبون لعضوية اللجنة هم الذين يحصلون على أكبر عدد من الأصوات وعلى الأغلبية المطلقة لأصوات ممثلي الدول الأطراف الحاضرين المصوّتين.

٦- ينتخب أعضاء اللجنة لمدة أربعة سنوات. ويجوز إعادة انتخابهم إذا جرى ترشيحهم من

جديد. غير أن مدة ولاية خمسة من الأعضاء المنتخبين في الانتخاب الأول تنقضي بانقضاء سنتين، وبعد الانتخاب الأول مباشرة يقوم رئيس الاجتماع باختيار أسماء هؤلاء الأعضاء الخمسة بالقرعة.

٧- اذا توفي أحد أعضاء اللجنة أو استقال أو أعلن لأي سبب آخر أنه غير قادر على تأدية مهام اللجنة، تعين الدولة الطرف التي قامت بترشيح العضو خبيراً آخر من بين رعاياها ليكمل المدة المتبقية من الولاية، رهناً بموافقة اللجنة.

٨- تضع اللجنة نظامها الداخلي.

٩- تنتخب اللجنة أعضاء مكتبها لفترة سنتين.

١٠- تعقد اجتماعات اللجنة عادة في مقر الأمم المتحدة أو في أي مكان مناسب آخر تحدده اللجنة. وتجتمع اللجنة عادة مرة في السنة. وتحدد مدة اجتماعات اللجنة، ويعاد النظر فيها، إذا اقتضى الأمر، في اجتماع للدول الأطراف في هذه الاتفاقية، رهناً بموافقة الجمعية العامة.

١١- يوفر الأمين العام للأمم المتحدة ما يلزم من موظفين ومرافق لاضطلاع اللجنة بصورة فعالة بوظائفها بموجب هذه الاتفاقية.

١٢- يحصل أعضاء اللجنة المنشأة بموجب هذه الاتفاقية، بموافقة الجمعية العامة، على مكافآت من موارد الأمم المتحدة، وفقاً لما قد تقرره الجمعية العامة من شروط وأحكام.

المادة ٤٤

١- تتعهد الدول الأطراف بأن تقدم إلى اللجنة، عن طريق الأمين العام للأمم المتحدة، تقارير عن التدابير التي اعتمدتها لإنفاذ الحقوق المعترف بها وفي هذه الاتفاقية وعن التقدم المحرز في التمتع بتلك الحقوق:

(أ) في غضون سنتين من بدء نفاذ هذه الاتفاقية بالنسبة للدولة الطرف المعنية.

(ب) وبعد ذلك مرة كل خمس سنوات.

٢- توضح التقارير المعدة بموجب هذه المادة العوامل والصعاب التي تؤثر على درجة الوفاة بالالتزامات المتعهد بها بموجب هذه الاتفاقية أن وجدت مثل هذه العوامل والصعاب. ويجب أن تشتمل التقارير أيضاً على معلومات كافية توفر للجنة فهماً شاملاً لتنفيذ الاتفاقية في البلد المعني.

٣- لا حاجة بدولة طرف قدمت تقريراً أولياً شاملاً إلى اللجنة أن تكرر، في ما تقدمه من تقارير لاحقة وفقاً للفقرة ١ (ب) من المادة، المعلومات الأساسية التي سبق لها تقديمها.

٤- يجوز للجنة أن تطلب من الدول الأطراف معلومات إضافية ذات صلة بتنفيذ الاتفاقية.

٥- تقدم اللجنة إلى الجمعية العامة كل سنتين، عن طريق المجلس الاقتصادي والاجتماعي، تقارير عن أنشطتها.

٦- تتيح الدول الأطراف تقاريرها على نطاق واسع للجمهور في بلدانها.

المادة ٤٥

لدعم تنفيذ الاتفاقية على نحو فعال وتشجيع التعاون الدولي في الميدان الذي تغطيه الاتفاقية.

(أ) يكون من حق الوكالات المتخصصة ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة وغيرها من أجهزة الأمم المتحدة أن تكون ممثلة لدى النظر في تنفيذ ما يدخل في نطاق ولايتها من

أحكام هذه الاتفاقية. وللجنة أن تدعو الوكالات المتخصصة ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة والهيئات المختصة الأخرى، حسبما تراه ملائماً، لتقديم مشورة خبرائها بشأن تنفيذ الاتفاقية في المجالات التي تدخل في نطاق ولاية كل منها. وللجنة أن تدعو الوكالات المتخصصة ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة وغيرها من أجهزة الأمم المتحدة لتقديم تقارير عن تنفيذ الاتفاقية في المجالات التي تدخل في نطاق أنشطتها.

(ب) تحيل اللجنة، حسبما تراه ملائماً، إلى الوكالات المتخصصة ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة والهيئات المختصّة الأخرى أية تقارير من الدول الأطراف تتضمن طلباً للمشورة أو المساعدة التقنيتين، أو تشير إلى حاجتها لمثل هذه المشورة أو المساعدة، مصحوبة بملاحظات اللجنة واقتراحاتها بصدد هذه الطلبات أو الإشارات، إن وجدت مثل هذه الملاحظات والاقتراحات:

(ج) يجوز للجنة أن توصي بأن تطلب الجمعية العامة إلى الأمين العام إجراء دراسات بالنيابة عنها عن قضايا محددة تتصل بحقوق الطفل.

(د) يجوز للجنة أن تقدم اقتراحات وتوصيات عامة تستند إلى معلومات تلقتها عملاً بالمادتين ٤٤ و٤٥ من هذه الاتفاقية. وتحال مثل هذه الاقتراحات والتوصيات العامة إلى أية دولة طرف معنية، وتبلغ للجمعية العامة مصحوبة بتعليقات الدول الأطراف، إن وجدت.

الجزء الثالث

المادة ٤٦

يفتح باب التوقيع على هذه الاتفاقية لجميع الدول.

المادة ٤٧

تخضع هذه الاتفاقية للتصديق، وتودع صكوك التصديق لدى الأمين العام للأمم المتحدة.

المادة ٤٨

يظل باب الانضمام إلى هذه الاتفاقية مفتوحاً لجميع الدول. وتودع صكوك الانضمام لدى الأمين العام للأمم المتحدة.

المادة ٤٩

١- يبدأ نفاذ هذه الاتفاقية في اليوم الثلاثين الذي يلي تاريخ إيداع صك التصديق أو الانضمام العشرين لدى الأمين العام للأمم المتحدة.

٢- الدول التي تصدق هذه الاتفاقية أو تنضم إليها بعد إيداع صك التصديق أو الانضمام العشرين، يبدأ نفاذ الاتفاقية إزاءها في اليوم الثلاثين التي يلي تاريخ إيداع هذه الدولة صك تصديقها أو انضمامها.

المادة ٥٠

١- يجوز لأي دولة طرف أن تقترح إدخال تعديل وأن تقدمه إلى الأمين العام للأمم المتحدة، ويقوم الأمين العام عندئذ بإبلاغ الدول الأطراف بالتعديل المقترح مع طلب بإخطاره بما إذا كانت هذه الدول تحبّذ عقد مؤتمر للدول الأطراف للنظر في الاقتراحات والتصويت عليها. وفي حالة تأييد ثلث الدول الأطراف على الأقل، في غضون أربعة أشهر من تاريخ

هذا التبليغ، عقد هذا المؤتمر، يدعو الأمين العام إلى عقده تحت رعاية الأمم المتحدة. ويقدم أي تعديل تعتمده أغلبية من الدول الأطراف الحاضرة والمصوتّة في المؤتمر إلى الجمعية العامة لإقراره.

٢- يبدأ نفاذ أي تعديل يتم اعتماده وفقاً للفقرة ١ من هذه المادة عندما تقره الجمعية العامة للأمم المتحدة وتقبله الدول الأطراف في هذه الاتفاقية بأغلبية الثلثين.

٣- تكون التعديلات، عند بدء نفاذها، ملزمة للدول الأطراف التي قبلتها وتبقى الدول الأطراف الأخرى ملزمة بأحكام هذه الاتفاقية وبأية تعديلات سابقة تكون قد قبلتها.

المادة ٥١

١- يتلقى الأمين العام للأمم المتحدة نص التحفظات التي تبديها الدول وقت التصديق أو الانضمام، ويقوم بتعميمها على جميع الدول.

٢- لا يجوز إبداء أي تحفظ يكون منافياً لهدف هذه الاتفاقية وغرضها.

٣- يجوز سحب التحفظات في أي وقت بتوجيه إشعار بهذا المعنى إلى الأمين العام للأمم المتحدة، الذي يقوم عندئذ بإبلاغ جميع الدول به. ويصبح هذا الإشعار نافذ المفعول اعتباراً من تاريخ تلقيه من قبل الأمين العام.

المادة ٥٢

يجوز لأي دولة طرف أن تنسحب من هذه الاتفاقية بإشعار خطي ترسله إلى الأمين العام للأمم المتحدة. ويصبح الانسحاب نافذاً بعد مرور سنة على تاريخ تسلّم الأمين العام هذا الإشعار.

المادة ٥٣

يعين الأمين العام للأمم المتحدة وديعاً لهذه الاتفاقية.

المادة ٥٤

يودع أصل هذه الاتفاقية، التي تتساوى في الحجية نصوصها بالإسبانية والإنكليزية والروسية والصينية والعربية والفرنسية، لدى الأمين العام للأمم المتحدة.

وإثباتاً لذلك، قام المفوضون الموقعون أدناه، المخولون حسب الأصول من جانب حكومتهم، بالتوقيع على هذه الاتفاقية.

ملاحظة: في العام ١٩٩٠ عقدت الأمم المتحدة مؤتمر قمة عالمياً صدر عنه إعلان خاص بالطفولة وخطة عمل لعقد التسعينات تحتوي أهدافاً محددة. وفي العام ٢٠٠٢ عقدت الجمعية العامة للأمم المتحدة جلسة خاصة (أيار/مايو) لمراجعة ما تحقق من خطة العمل والاتفاق على خطة جديدة لسنوات العقد ٢١ الأول. صدرت الخطة بعد مناقشات واختلافات واسعة بأسم "عالم ملائم للأطفال". للحصول على النصوص الكاملة: www.unicef.org

يمكن الحصول على نص مبسط (غير رسمي) للأتفاقية م من ورشة الموارد العربية www.mawared.org أو من "دليل التدريب على اتفاقية حقوق الطفل" الصادر بالعربية عن ورشة الموارد العربية، ١٩٩٨

حقوق الطفل في الطفولة المبكرة

حقوق الأطفال الصغار

طورت هذه القائمة المجموعة الاستشارية لرعاية الطفولة المبكرة.
عن: تقرير "وضع الأطفال في العالم، ٢٠٠١» ص١٦.

الأطفال الصغار جداً (من ٠ - ٣ سنوات)

- الحماية من الخطر الجسدي
- التغذية والرعاية الصحية الكافيتين
- التحصين المناسب
- وجود شخص بالغ يقيمون معه رابطة عاطفية
- شخص بالغ بوسعه فهمهم والاستجابة لاشاراتهم
- أشياء ينظرون إليها ويلمسونها ويشمونها ويسمعونها ويتذوقونها
- فرص لاستكشاف العالم المحيط بهم
- الحفز اللغوي المناسب
- الدعم في اكتساب مهارات حركية ولغوية وتفكيرية جديدة
- فرصة لتطوير بعض الاستقلالية
- المساعدة في تعليمهم كيفية السيطرة على سلوكهم
- فرص للبدء بتعلم كيفية الاعتناء بأنفسهم
- فرص يومية للعب بمجموعة من الأشياء

الأطفال في سن ما قبل المدرسة: جميع ما ذكر أعلاه إضافة إلى:

- فرص لتطوير مهاراتهم الحركية الدقيقة
- تشجيع تطوير اللغة لديهم من خلال الحديث معهم والقراءة والغناء لهم
- نشاطات من شأنها تطوير حسهم بالتمكن (لإتقان)
- فرص لتعلم التعاون ومساعدة الآخرين والمشاركة
- تجريب مهارات ما قبل القراءة وما قبل الكتابة
- الاستكشاف الحسي المباشر من أجل التعلم من خلال الفعل
- فرص لتحمل المسؤولية وانتقاء الخيارات
- تشجيعهم على تطوير ضبط النفس والتعاون والمثابرة في اتمام المشاريع
- دعم حسهم بقيمة الذات
- تشجيع الإبداع لديهم.

الأطفال في الصفوف الابتدائية الأولى: جميع ما ذكر أعلاه إضافة إلى:

- الدعم لاكتساب المزيد من المهارات الحركية واللغوية والتفكيرية
- فرص إضافية لتطوير الاستقلالية
- فرص ليصبح الطفل معتمداً على ذاته في شؤون رعايته الشخصية
- فرص لتطوير مجموعة عريضة من المهارات
- الدعم من أجل المزيد من تطوير الحس بإتقان مجموعة متنوعة من المهارات والمفاهيم

(المصدر: اليونيسف: وضع الأطفال في العالم ٢٠٠١ ص ١٦)

- فرص لتعلم التعاون ومساعدة الآخرين
- التعلم الحسي المباشر مع الأشياء التي تدعم التعلم
- دعمهم في تطوير ضبط النفس والمثابرة في إتمام المشاريع
- دعم حسهم بالاعتزاز بانجازاتهم
- حفز وتعزيز الانجاز الأكاديمي.

الاعلان العالمي حول "التربية للجميع"

تأمين حاجات التعلم الأساسية

تمهيد

لقد أكدت دول العالم منذ أكثر من أربعين عاما من خلال الاعلان العالمي لحقوق الإنسان أن "لكل شخص حق في التعليم". على أنه رغم الجهود الملحوظة التي بذلتها الدول في جميع أرجاء العالم لضمان حق التربية للجميع، فان الحقائق ما زالت قائمة:

- أكثر من ١٠٠ مليون طفل من بينهم ٦٠ مليون فتاة على الأقل، محرومون من الالتحاق بالتعليم الابتدائي؛
- وأكثر من ٩٦٠ مليونا من الراشدين، ثلثاهم من النساء، هم أميّون، كما أن الأمية الوظيفية تمثل مشكلة بارزة في جميع البلدان، سواء منها البلدان الصناعية أو النامية؛
- وأكثر من ثلث الراشدين في العالم لا سبيل لهم إلى المعرفة المطبوعة والمهارات والتقنيات الجديدة التي من شأنها أن تحسن من نوعية حياتهم وتساعدهم على التشكل والتكيف مع التغير الاجتماعي والثقافي؛
- وأكثر من مئة مليون طفل، وأعداد لا تحصى من الراشدين؛ يتعذر عليهم إكمال برامج التربية الأساسية؛ وملايين آخرون يستجيبون لمتطلبات الحضور في هذه المرحلة التعليمية ولكنهم لا يكتسبون المعارف والمهارات الأساسية.

وفي الوقت نفسه، فان العالم يواجه مشكلات مثبطة للهمم، من بينها خاصة تزايد أعباء الديون، ومخاطر الركود والتراجع الاقتصادي، والنمو السكاني السريع، واتساع التفاوت الاقتصادي بين الأمم وداخلها، والحروب، والاحتلال، والصراعات الأهلية، وجرائم العنف، ووفاة الملايين من الأطفال بأسباب يمكن الوقاية منها، وتدهور البيئة على نطاق واسع. ان هذه المشكلات تعوق الجهود المبذولة لتلبية حاجات التعلم الأساسية. في حين ان افتقار نسبة عالية من السكان الى التربية الاساسية يمنع المجتمعات من التصدي لتلك المشكلات بقوة وعزم.

وقد أدت هذه المشكلات في الثمانينات إلى انتكاسات كبرى في مجال التربية الأساسية في العديدمن البلدان الأقل نموا. وكان النمو الاقتصادي متوافرا في بلدان أخرى لتمويل التوسع في التربية. ولكن مع ذلك ظلت ملايين عديدة أسارى الفقر لا تضمهم المدارس أو ما زالو أميين. وأدى تخفيض الانفاق الحكومي كذلك في بعض البلدان الصناعية خلال الثمانينات إلى تدهور حالة التربية.

غير أن العالم أصبح الآن على مشارف قرن جديد حافل بالبشائر والإمكانات، فهناك اليوم تقدم حقيقي نحو وفاق سلمي وتعاون أكبر بين الأمم. وأصبح هناك كذلك اعتراف بالحقوق الأساسية للمرأة وبقدراتها كما أن هناك اليوم تطورات علمية وثقافية عديدة نافعة. بل إن حجم المعلومات المتاحة اليوم في العالم - والتي يتعلق الكثير منها ببقاء الإنسان وبأساسيات رفاهة - هو أكبر بأضعاف أسية مما كان متاحا منذ سنوات قليلة فقط، كما انه ينمو بمعدل متسارع. ويشمل ذلك معلوما عن سبل الحصول على مزيد من المعارف الكفيلة بتعزيز الحياة - أي تعلّم

كيفية التعلّم. فحين تقترن المعلومات الهامة بتقدم عصري اخر، ألا وهو قدرتنا الجديدة على الاتصال، فانها أعمق أثرا.وعندما تقترن هذه القوى الجديدة بما يتجمع من خبرات في مجالات الاصلاح والتحديث والبحث والتقدم التربوي الرائع الذي أحرز في العديد من البلدان، فأنها تجعل توفير التربية الأساسية للجميع، لأول مرة في التاريخ، هدفا قابلا للتحقيق.

ولهذا فإننا نحن المشاركين في المؤتمر العالمي حول التربية للجميع، المنعقد في جومتيين (تايلاند) من ٥ إلى ٩ مارس / آذار ١٩٩٠؛

إذ **نذكّر** بأن التربية حق أساسي لجميع الناس، رجالا ونساء، في كل الأعمار وفي كل أرجاء العالم؛

وندرك أنّ التربية يمكن أن تعين على ضمان إيجاد عالم أكثر أمنا وصحة ورخاء وسلامة بيئية، وأن تسهم في الوقت نفسه في تحقيق التقدم الاجتماعي والاقتصادي والثقافي وفي إحلال التسامح والتعاون الدولي؛

وندرك أن التربية شرط أساسي، وان لم تكن شرطا كافيا لتحسين حالة الفرد والمجتمع.

ونقر بأن المعرفة التقليدية والتراث الثقافي المحلي قيمتهما وصلاحيتهما وانه يمكن الاعتماد عليهما في تعريف التنمية والنهوض بها؛

ونسلّم بأن التربية المتوافرة حاليا تنطوي، بصورة عامة، على نقص خطير وانه يجب العمل على زيادة ملاءمتها وتحسين نوعيتها مع إتاحة الانتفاع بها للجميع، ونعترف بأن التربية الأساسية السليمة ضرورية لتدعيم المستويات العليا من التعليم وتعزيز الثقافة والقدرات العلمية والتكنولوجية وبالتالي لتحقيق تنمية قوامها الاعتماد على النفس،

ونقر بالحاجة إلى أن نقدم للأجيال الحالية والمقبلة رؤية موسعة والتزاما متجددا بالتربية الأساسية لمجابهة هذا التحدي بكامل حجمه وتعقيده؛

التربية للجميع:

الأهداف

المادة الأولى - تأمين حاجات التعلم الأساسية

١- ينبغي تمكين كل شخص سواء أكان طفلا أم يافعا أم راشدا من الإفادة من الفرص التربوية المصمّمة على نحو يلبي حاجاته الأساسية للتعلّم. وتشمل هذه الحاجات كلا من وسائل التعلّم الأساسية (مثل القراءة والكتابة والتعبير الشفهي والحساب وحل المشكلات) والمضامين الأساسية للتعلم (كالمعرفة والمهارات والقيم والاتجاهات) التي يحتاجها البشر من أجل البقاء ولتنمية كافة قدراتها وللعيش والعمل بكرامة وللمساهمة مساهمة فعالة في عملية التنمية ولتحسين نوعية حياتهم، ولاتخاذ قرارات مستنيرة، ولمواصلة التعلّم. ويختلف نطاق حاجات التعلّم الأساسية وكيفية تلبيتها باختلاف البلدان والثقافات ويتغيران لا محالة بمرور الزمن.

٢- وان تلبية هذه الحاجات تؤهل الأفراد في أي مجتمع، كما تحملهم المسؤولية لاحترام تراثهم الثقافي واللغوي والروحي المشترك والبناء عليه، والنهوض بتربية الآخرين ودعم قضايا العدالة الاجتماعية، وتحقيق حماية البيئة. وان يكونوا متسامحين حيال النظم الاجتماعية والسياسية والدينية التي تختلف عن نظمهم مع ضمان الحفاظ على القيم الإنسانية والدينية المقبولة وعلى حقوق الإنسان بوجه عام. وان يعملوا من اجل السلام والتضامن الدولي في عالم يتعمد بعضه على بعض.

٣- وثمة هدف آخر لتنمية التربية لا يقل أهمية عن الأهداف الأخرى، وهو الهدف المتمثل في نقل القيم الثقافية والأخلاقية المشتركة وأثرائها. فتلك القيم هي التي تكسب الفرد والمجتمع ذاتيتهما وقيمتهما.

٤- وان التربية الأساسية هي اكثر من غاية في حد ذاتها، فهي الأساس للتعلم المستديم وللتنمية الإنسانية ويمكن للبلدان ان تبني عليهما بانتظام مستويات وأنماطا أخرى من التربية والتدريب.

التربية للجميع:

رؤية موسعة والتزام متجدد

المادة الثانية - صياغة الرؤية

١- إن تلبية حاجات التعلم الأساسية للجميع تتطلب أكثر من مجرد تجديد الالتزام بالتربية الأساسية في حالتها الراهنة. فالمطلوب فعلا هو "رؤية موسعة" تتجاوز المستويات الحالية للموارد وكذلك البنى المؤسسية والمناهج الدراسية والنظم التعليمية التقليدية، مع الاعتماد على افضل الممارسات القائمة. وثمة اليوم إمكانات جديدة يوفرها اقتران الزيادة في حجم المعلومات بقدرة لم يسبق لها مثيل على الاتصال. وعلينا أن نستغل هذه الإمكانات على نحو مبدع مع التصميم على تحقيق المزيد من الفعالية.

٢- وكما هو موضح في المواد من الثالثة الى السابعة فان الرؤية الموسعة تشمل ما يلي:
- تعميم الالتحاق بالتعليم والنهوض بالمساواة،
- التركيز على اكتساب التعلم،
- توسيع نطاق التربية الأساسية ووسائلها،
- تعزيز بيئة التعلم،
- تقوية المشاركات،

٣- إن تحقيق إمكانية ضخمة لتقدم البشر وتعزيز قدراتهم يتوقف على مدى تمكينهم من اكتساب التربية وتوفير الأسس اللازمة لهم للنهل من معين المعارف الملائمة والمتزايدة باستمرار وللإفادة من الوسائل الجديدة للمشاركة في هذه المعارف.

المادة الثالثة - تعميم الالتحاق بالتعليم والنهوض بالمساواة

١- ينبغي توفير التربية الأساسية لكل الأطفال واليافعين والراشدين. وتحقيقا لهذا الغرض ينبغي التوسع في توفير خدمات ذات نوعية رفيعة في مجال التربية الأساسية، واتخاذ إجراءات متسقة للحد من أوجه التفاوت.

٢- ولكي تكون التربية الأساسية قائمة على المساواة، ينبغي إتاحة الفرصة لكل الأطفال واليافعين والراشدين للوصول إلى مستوى مقبول من التعلّم والحفاظ عليه.

٣- ويجب أن تمنح الأولوية القصوى لضمان توفير التربية للفتيات والنساء وتحسين نوعيتها، وإزالة كل العقبات التي تحول دون مشاركتهن على نحو فعال. كما ينبغي القضاء على كل القوالب الفكرية الجامدة القائمة على التمييز بين الجنسين في مجال التربية والتعليم.

٤- وينبغي العمل بصورة فعالة على إزالة اوجه التفاوت في مجال التربية والتعليم. كما ينبغي ألا تقاسي الفئات التي لا تلقى خدمات كافية - مثل الفقراء، وأطفال الشوارع والأطفال العاملين، وسكان الريف والأماكن النائية, والرحل والعمال المهاجرين، والسكان الأصليين، والأقليات الأثنية والعرقية واللغوية، واللاجئين، والذين أخرجتهم الحرب من ديارهم، والسكان الخاضعين للاحتلال- من أي تمييز في الانتفاع بفرص التعلّم.

٥- ويتعين إيلاء عناية خاصة لحاجات التعلّم للمعاقين ويجب أن تتخذ الاجراءات اللازمة لتأمين فرص تعليمية متكافئة لجميع فئات المعاقين، وباعتبارها جزءا من النظام التربوي.

المادة الرابعة - التركيز على اكتساب التعلم

إن ترجمة التوسع في الفرص التربوية إلى تنمية لها مغزاها للفرد أو المجتمع، أمر يتوقف حدوثه كلية على ما إذا كان الناس قد تعلموا حقا نتيجة لتلك الفرص، أي على مدى اكتسابهم للمعارف النافعة والقدرة على التفكير السليم، والمهارات والقيم، ولذلك ينبغي أن تركز التربية الأساسية على التعلّم الفعلي والتحصيل وليس على مجرد الالتحاق بالدورات الدراسية المنظمة والمواظبة على المشاركة فيها والحصول على الشهادات. والواقع أن النهوج النشطة والقائمة على المشاركة تنطوي على أهمية خاصة بالنسبة لضمان اكتساب التعلم وتمكين المتعلمين من الوصول إلى أقصى إمكاناتهم. ولهذا فان من الضروري تحديد المستويات المقبولة من اكتساب التعلم لكل برنامج من البرامج التربوية محسنة لتقييم الإنجاز التعلمي.

المادة الخامسة - توسيع نطاق التربية الأساسية ووسائلها

إن تنوع وتشابك وتغير طبيعة حاجات التعلم الأساسية للأطفال واليافعين والراشدين تستلزم توسيع نطاق التربية الأساسية وإعادة تجديده باستمرار ليشمل المكونات التالية:

- إن التعلم يبدأ منذ الولادة، وهذا يستدعي الرعاية المبكرة للطفولة وتوفير التربية الأولية، ويمكن أن يتم ذلك من خلال ترتيبات تضمن مشاركة الأسر والمجتمعات المحلية والبرامج المؤسسية حسب الاقتضاء.

- إن المدرسة الابتدائية هي النظام التربوي الرئيسي الذي يوفر التربية الأساسية للأطفال خارج نطاق الأسرة. ولذلك ينبغي تعميم التعليم الابتدائي وضمان تلبية حاجات التعلم الأساسية لكل الأطفال ومراعاة ثقافة المجتمع المحلي واحتياجاته والإمكانات التي يوفرها. وفي الوقت ذاته يمكن للبرامج التعليمية الإضافية أن تسهم في تأمين حاجات التعلم الأساسية لأولئك الأطفال الذين تكون فرص التحاقهم بالمدارس النظامية محدودة أو غير متوافرة. شريطة أن يكون لهذه البرامج نفس معايير ومستويات التعلم المطبقة في المدارس وان تحظى بدعم كاف.
- إن حاجات التعلم الأساسية لليافعين والراشدين متنوعة، وينبغي تلبيتها بواسطة أنظمة تربوية متعددة. ولهذا فان برامج محو الأمية هي من الأمور الأساسية نظراً لأن معرفة القراءة والكتابة تعتبر مهارة ضرورية في حدّ ذاتها، وتشكلّ أساساً للمهارات الحياتية الأخرى، كما أن تعلم القراءة الكتابة باللغة الأصلية يعزز الذاتية الثقافية والوعي بقيمة التراث الثقافي. ويمكن تلبية احتياجات أخرى من خلال التدريب على المهارات والتدريب المهني، وبرامج التربية النظامية وغير النظامية في مجالات الصحة والتغذية والسكان والتقنيات الزراعية والبيئة والعلوم والتكنولوجيا والحياة الأسرية، بما في ذلك التوعية بقضايا الخصوبة، وقضايا مجتمعية أخرى.
- ويمكن استخدام جميع أدوات وقنوات الإعلام والاتصال والعمل الاجتماعي المتاحة للمساعدة على نقل المعارف الأساسية وإعلام الناس وتثقيفهم بشأن القضايا الاجتماعية. وبالإضافة إلى الوسائل التقليدية، يمكن تعبئة إمكانات المكتبات والتلفزيون والإذاعة ووسائل الإعلام الأخرى لتلبية حاجات التربية الأساسية للجميع..

وينبغي أن تشكل هذه المكونات نظاماً متكاملا، أي أن يتمم ويعزز بعضها بعضا، وأن تستجيب لمعايير قابلة للمقارنة، كما يجب أن تسهم في إيجاد وتنمية إمكانات للتعليم المستديم.

المادة السادسة - تعزيز بيئة التعلم

إن التعلم لا يتحقق بمعزل عن أمور أخرى، ولذلك فإنه يتعين على المجتمع أن يوفر لجميع المتعلّمين ما يحتاجونه من التغذية والرعاية الصحية، وبصورة عامة الدعم البدني والوجداني، لتمكينهم من المشاركة الفعالة في ما يتلقونه من تعليم والإفادة منه. وينبغي أن تدرج المعارف والمهارات التي تحسن بيئة التعلم للأطفال ضمن البرامج المحلية لتعليم الكبار، ذلك أن تربية الأطفال وتربية آبائهم أو من يرعونهم يعزز كل منهما الآخر، كما ينبغي استخدام هذا التفاعل لخلق بيئة تعلم نابضة بالحياة ومفعمة بالدفء للجميع.

المادة السابعة - تقوية المشاركات

إن على السلطات التربوية المسؤولة وطنياً وإقليمياً ومحلياً التزاماً لا نظير له لتوفير التربية الأساسية للجميع، بيد أنه لا يتوقع منها أن تقدم جميع المتطلبات البشرية والمالية والتنظيمية اللازمة لهذه المهمة. ولهذا فإن تنشيط المشاركات على كل المستويات يصبح أمراً ضرورياً: فمن مشاركات بين جميع قطاعات التربية الفرعية وأشكالها المختلفة يراعى فيها الدور الخاص الذي يضطلع به كل من المعلمين والإداريين وغيرهم من العاملين في التربية، إلى مشاركات بين إدارة التربية وغيرها من الإدارات الحكومية بما في ذلك إدارات التخطيط والمالية والعمل والاتصالات والقطاعات الإجتماعية الأخرى ومشاركات بين المنظمات الحكومية وغير الحكومية والقطاع الخاص والمجتمعات المحلية والجماعات الدينية والأسر. وفي هذا السياق ينبغي أن تسارع جميع البلدان إلى إدخال تحسينات على شروط وظروف عمل المعلمين وعلى أوضاعهم، باعتبارها تشكل عاملاً مؤثراً في تحقيق التربية للجميع، وذلك تمشياً مع التوصية المشتركة بين اليونسكو والآيلو والخاصة بأوضاع المدرسين (١٩٦٦). كما أن من الأهمية بمكان الاعتراف بالدور الحيوي الذي تضطلع به الأسر والمعلمون على حد سواء. فالمشاركات الحقيقية تسهم في تخطيط برامج التربية الأساسية وتنفيذها وإدارتها وتقييمها. وأن "الرؤية الموسعة والالتزام المتجدد" اللذين ننادي بهما ليرتكزان على مثل هذه المشاركات.

التربية للجميع:

المتطلبات

المادة الثامنة - وضع سياسات مساندة

١. إن التوفير الكامل للتربية الأساسية واستخدامها بصورة فعالة لتحسين حالة الفرد والمجتمع يقتضيان وضع سياسات مساندة في المجالات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية. ويعتمد توفير التربية الأساسية للجميع على التزام سياسي وإرادة سياسية تدعمهما إجراءات مالية مناسبة، وتعززهما إصلاحات تربوية ودعم مؤسسي. فوجود سياسات ملائمة في مجالات الاقتصاد والتجارة والعمل والتشغيل والصحة يعزز الحوافز لدى المتعلمين ويزيد من إسهامهم في تنمية المجتمع.

٢. وينبغي للمجتمعات أيضاً أن توفر بيئة فكرية قوية مؤاتية للتربية الأساسية. وهذا يعني ضرورة تحسين التعليم العالي وتنمية البحوث العلمية. كما يتعين إتاحة الاتصال الوثيق بالمعارف التكنولوجية والعلمية المعاصرة، وذلك على كل مستوى من مستويات التربية والتعليم.

المادة التاسعة - تعبئة الموارد

١. إذا ما أريد تلبية حاجات التعلم الأساسية للجميع عن طريق عمل أوسع نطاقا مما كان عليه الحال في الماضي فسوف يكون من الضروري تعبئة موارد مالية وبشرية جديدة، حكومية كانت أو أهلية أو تطوعية فضلا عما هو متاح من هذه الموارد في الوقت الراهن. ويجب أن يشارك المجتمع بأسره في هذا المسعى إذا ما علمنا أن ما يكرس للتربية الأساسية من وقت وطاقة وتمويل ربما كان أعمق الاستثمارات أثراً بالنسبة لسكان بلد ولمستقبله.

٢. وإن توسيع نطاق الدعم من القطاع العام يعني اجتذاب الموارد من جميع الإدارات الحكومية المسؤولة عن التنمية البشرية وذلك من خلال زيادة الاعتمادات من حيث حجمها المطلق وقيمتها النسبية-المخصصة لخدمات التربية الأساسية، مع الاعتراف الواضح بوجود مطالب متنافسة على الموارد الوطنية، حيث يعتبر قطاع التربية قطاعاً هاماً حقاً ولكنه ليس الوحيد في الأهمية. وإن الانتباه الحاد لتحسين فعالية الموارد والبرامج التربوية الحالية لن يقتصر أثره على المزيد من الإنتاج، بل من المتوقع أيضاً أن يجتذب موارد جديدة. وإن الضرورة الملحة لتلبية حاجات التعلم الأساسية قد تتطلب إعادة توزيع الموارد بين القطاعات كتحويل الأموال على سبيل المثال من الإنفاق العسكري إلى الإنفاق التربوي. وسوف يتطلب الأمر في المقام الأول توفير حماية خاصة للتربية الأساسية في البلدان التي تشهد تعديلات بنيوية وترزح تحت أعباء ديون خارجية باهظة. وينبغي اليوم، وأكثر من أي وقت مضى، أن ينظر إلى التربية كبعد أساسي في أي مخطط اجتماعي أو ثقافي أو اقتصادي.

المادة العاشرة - تدعيم التضامن الدولي

١. إن تلبية حاجات التعلم الأساسية تعتبر مسؤولية إنسانية مشتركة وعالمية، كما أنها تتطلب تضامنا دولياً وإقامة علاقات اقتصادية منصفة وعادلة لتقويم التفاوت الاقتصادي الحالي. فجميع الأمم لديها ما تقدمه من المعارف والخبرات القيمة من أجل تصميم سياسات وبرامج تربوية فعالة.

٢. وسوف يتطلب الأمر إجراء زيادات محسوسة وطويلة الأجل في حجم الموارد المخصصة للتربية الأساسية. وإن من واجب المجتمع الدولي، بما في ذلك المنظمات والمؤسسات الدولية الحكومية، أن يسارع إلى تخفيف العوائق التي تحول بين بعض البلدان وبين تحقيق هدف التربية للجميع، وسوف يعني ذلك اتخاذ إجراءات للزيادة في الميزانيات الوطنية للبلدان الأشد فقراً أو للتخفيف من أعباء ديونها الباهظة. ويتعين على الدائنين والمدينين أن يبحثوا عن صيغ جديدة وعادلة لحل مشكلة هذه الأعباء، ذلك أن من شأن إيجاد حلول لمشكلة المديونية أن يساعد إلى حد كبير على تحسين قدرات العديد من البلدان النامية على تأمين حاجاتها التربوية وحاجاتها الأساسية الأخرى على نحو فعال.

٣. ويجب الاستجابة لحاجات التعلم الأساسية للكبار والأطفال حيثما وجدت. وإن للبلدان

الأقل نموا والبلدان ذات الدخل المنخفض احتياجات خاصة يجب أن تمنح الأولوية فيما يتعلق بالدعم الدولي الخاص بالتربية الأساسية خلال التسعينات.

٤. ويتعين على جميع الأمم أيضا أن تعمل معاً لتسوية النزاعات والخلافات وإنهاء الاحتلال العسكري وتوطين السكان المخرجين من ديارهم أو تسهيل عودتهم إلى بلدانهم الأصلية، وضمان تأمين حاجات التعلم الأساسية لديهم. فالبيئة المستقرة الآمنة هي وحدها الكفيلة بتوفير الظروف التي يستطيع فيها كل إنسان، طفلا كان او راشداً على حد سواء، أن ينتفع من أهداف هذا الإعلان.

إننا نحن المشاركين في المؤتمر العالمي حول التربية للجميع، نؤكد من جديد حق جميع الناس في التعلم. وهذا الحق يشكل ركيزة عزمنا، فرادى ومجتمعين، على تأمين التربية للجميع.

وإننا نلزم أنفسنا بالعمل متعاونين في نطاق مسؤوليتنا الخاصة، باتخاذ كافة التدابير الضرورية لإنجاز أهداف التربية للجميع. وإننا نناشد بصوت واحد الحكومات والمنظمات المعنية والأفراد أن يشاركوا في الاضطلاع بهذه المهمة العاجلة.

إن حاجات التعلم الأساسية للجميع يمكن وينبغي تلبيتها. ولن تكون هناك من طريقة أبلغ في مغزاها لاستهلال السنة الدولية لمحو الأمية والمضي قدماً نحو تحقيق أهداف عقد الأمم المتحدة للمعاقين (١٩٨٣-١٩٩٢) والعقد العالمي للتنمية الثقافية (١٩٨٨-١٩٩٧)، وعقد الأمم المتحدة الإنمائي الرابع (١٩٩١-٢٠٠٠) والاتفاقية الخاصة بالقضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة، والاستراتيجيات التطلعية للنهوض بالمرأة، والاتفاقية الخاصة بحقوق الطفل. فلم يحدث مطلقاً إن كان الوقت أكثر ملاءمة مما هو عليه الآن كي نلزم أنفسنا بتوفير فرص التعلم الأساسية لجميع شعوب العالم.

ولذلك فإننا نعتمد هذا الإعلان العالمي حول التربية للجميع: تأمين حاجات التعلم الأساسية، ونوافق على هيكلية العمل لتأمين حاجات التعلم الأساسية، بغية تحقيق الأهداف المقررة في هذا الإعلان.

ملاحظة: رافق صدور إعلان جوميتان المنشور أعلاه خطة عمل بأهداف محددة كان من المفترض تطبيقها بحلول العام ٢٠٠٠. في إبريل/نيسان ٢٠٠٠، عقد في داكار/السنغال منتدى عالمي لمراجعة خطة التسعينات ووضع خطة جديدة بأهداف يتوخى تحقيقها بحلول ٢٠١٥. فضلاً عن «خطة داكار» هناك خطة عربية اقليمية صدرت عن منتدى اقليمي (القاهرة، يناير/كانون الثاني ٢٠٠٠). للحصول على النصوص الكاملة والمعلومات: www.unesco.org

تنمية[1] الطفولة المبكرة: إرساء أسس التعلّم

عن: Early Childhood Development: Laying the Foundations of Learning. Pub. UNESCO 1998

ما الهدف من تنمية الطفولة المبكرة؟

إنّ الحجج التي تدعم وجود **تنمية الطفولة المبكرة** متنوّعة بقدر ما هي عديدة. وهي تتراوح ما بين:

- الحجّة الاقتصادية القائلة بإنتاجية أكبر،
- والحجّة الأخلاقية القائلة بالحقّ في الحياة وتنمية الإمكانيات[2] إلى أقصى الحدود.
- والحجّة الاجتماعية القائلة بمساواة أكبر بين الطبقات وبين الجنسين.
- والحجّة العلمية القائلة بذكاء أشدّ وسلوك اجتماعي أكثر اتّزاناً.
- والحجّة السياسية القائلة بمشاركة أكبر في المجتمع.

لكلّ حجّة اعتباراتها، لكنّها جميعاً تتطلّب تدخّلاً مستمرّاً وشمولياً[3] من قِبل (**برامج**)**تنمية الطفولة المبكرة**. لأطفال اليوم فرصة أكبر للبقاء، لكنّ المكاسب التي تحقّقت في مجال بقاء الطفل وصحّته لا تتماشى مع البرامج أو السياسات المعتمدة. والحاجة قوية إلى برامج ملائمة في مجال **تنمية الطفولة المبكرة**.

إنّ وفرة التجارب الحالية تؤمّن مجموعة واسعة من النماذج، وأملاً بتحقيق النتائج بكلفة متدنية نسبياً على صعيد الموارد والبنية التحتية البشرية. بتنا نعلم ما يكفي عن تنمية الطفولة المبكرة لكي نعيَ أنّ التدخّلات المبكرة مفيدة: على صعيد نموّ[4] كلّ شخص، خصوصاً في ما يتعلّق بمواقف الأشخاص من عملية التعلّم، كوسيلة لجعل البرامج التنمية الأخرى أكثر فاعلية وطريقة لتأمين مداخل نحو التغيير.

كما بتنا نعلم أنّ النقص[5] يتراكم، وأنّ الفرص الضائعة خلال الفترة القيّمة الممتدّة من الولادة وحتى سنّ الثامنة هي فرص ضائعة أيضاً في المراحل اللاحقة من الحياة. وبالتالي، ما الذي يمكن عمله لدعم الأطفال خلال الطفولة المبكرة، ولتحسين كيفية تعلّمهم والأمور التي يتعلّمون؟

قد تحتاج **تنمية الطفولة المبكرة** إلى التخلّص ممّا تبقّى من صورتها كامتياز للطبقة الوسطى، أو كشبكة أمان للوالدَين العاملَين. حان الوقت للنظر إلى **تنمية الطفولة المبكرة** كحاجة حقيقية وواقعية لمستقبل قابل للحياة والتطبيق[6] بالنسبة إلى الأجيال القادمة. صحيح أنّ العديد من آمال العالم في التغلب على الأزمات القاهرة والتدهور البيئي والأمّية والفقر وانعدام المساواة قد تبقى عقيمة في حال لم نستثمر بشكل مناسب في عملية النموّ المبكر للأطفال، وذلك بإعطائهم انطلاقة مناسبة لحياتهم، انطلاقة عادلة ليتمكّنوا من التعلّم والاكتشاف بأنفسهم.

[1] تنمية: Development
[2] إمكانيات: Potential
[3] شمولي: Holistic
[4] نموّ: Growth
[5] نقص: Deficit
[6] قابل للحياة أو التطبيق: Viable

حالة البحث الحالية في مجال عملية التعلّم

إنّ تنمية الطفل ونموّه عمليتان متكاملتان لكنّهما ليستا العملية نفسها.
يتميّز النموّ بالتقدّم على صعيد الحجم أو الطول أو الوزن الخ. أمّا التنمية، فهي عملية التغيّر

التي يتعلّم الطفل من خلالها أنْ يتحكّم أكثر فأكثر بالمستويات المعقّدة للحركة والتفكير والشعور والتأقلم مع المجتمع[٧]. التنمية رحلة استكشاف من خلال الحواس، يستوعب الطفل خلالها، وبالتالي فإنه يخلُق وينشىء ويوطّد تلك الوصلات والمسارات في دماغه[٨]. إنّ أبعاد عملية التنمية هذه متّصلة ببعضها، فيؤثّر ما هو عاطفي على ما هو معرفي وجسدي، والعكس بالعكس. إنّها عملية متعدّدة الوجوه والأبعاد تشمل نواحي الصحّة والغذاء والنظافة والعاطفة والفكر. ويستدعي تعقيدها مقاربةً شاملة ومتكاملة **لتنمية الطفولة المبكرة** مع "برمجة تكاملية" تتخطّى الحواجز المصطنعة بين الصحّة والغذاء والتعلّم الخ.

عندما يبلغ الأطفال السنتين من عمرهم، تكون أدمغتهم قد باتت محتوية على نقاط تشابك عصبية مساوية لما نجده في دماغ البالغين، ويستخدمون طاقة عقلية مساوية لِما يستخدمه هؤلاء. ويصف العلماء تعقيد عملية التنمية على أنّها "رقصة" سحرية تكمن بشكل أساسي في كلّ إنسان وتعتمد على عملية التعلّم الخاصّة به، ابتداءً من الولادة، وحتّى قبل ذلك، أي أثناء وجوده في الرحم.

إنّ مفاعيل ذلك بالنسبة إلى المجتمع والطرائق التي يتمّ بها تعليم الأولاد هائلة، وتعني بالضرورة أنّ علماء التربية يعلّقون أهمّية متزايدة على السنوات الأولى من حياة الإنسان. ويكتشف العلماء أنّ الخبرات التي يعيشها الإنسان بعد الولادة (لا العناصر التي يمتلكها بالولادة) هي المسؤولة عن وصل أجزاء الدماغ ببعضها. وتقول الأبحاث إنّ وصل الدماغ قبل العام الأوّل من عمر الإنسان هو في الواقع أسرع وأشمل ممّا كنّا نتصوّر. مثلاً، إنّ الوصلات بين خلايا الأعصاب في دماغ الطفل الرضيع[٩] تنمو بما يفوق العشرين طيّة خلال الأشهر الأولى من الحياة. قد يكتمل تكوّن الخلايا عملياً قبل ولادة الطفل، لكنّ عملية البلوغ الحقيقي للدماغ تستمرّ بعد الولادة. خلال الطفولة، تتكاثر نقاط التشابك في الدماغ وتتّصل وتنفصل، وهذه العملية بأكملها تحكمها الخبرات.

من الواضح أنّه خلال السنوات الأولى الحاسمة، خلال قيام الخبرات بقولبة الدماغ، تتركّز أسس التعلم. وتنجم[١٠] قدرة الشخص على التعلّم عما يحدث في أعوامه الأولى. ويمكن لبيئة محفّزة ومنفتحة[١١] أن تضع الطفل على درب الاكتشاف والانفتاح على العالم الخارجي والقدرة على اكتساب المعلومات. لا يكون الدماغ طيّعاً في أيّ مرحلة من مراحل الحياة كما هو في الطفولة، على صعيد الانفتاح والتعرض للعطب أو الأذى[١٢]. يمكن للبالغين استيعاب المعارف الجديدة، لكنّهم عاجزون عن منافسة دماغ الطفل في التحكّم بالمهارات الجديدة وفي اكتشاف عملية التعلّم.

الخبرات خلال الطفولة المبكرة هي حجر الأساس لهذه التنمية، والطفل مهندس دماغه، يجمع أجزاء الصورة ويتفاعل مع العالم الخارجي. خبرات الطفل الحسّية تلعب على الدماغ فتخلق عقلاً[١٣] شغالاً[١٤] وترتّب أوضاعه. لسوء الحظّ، لا تقتصر الخبرات على الأحداث الإيجابية، ويمكن أن تتجلّى بأشكال عديدة ومتنوّعة. يمكن للخبرة أنْ تكون فرحاً عامراً وتفاعلاً بين يدَي الأم، كما يمكن أن تكون مرضاً وسوء تغذية وإهمالاً. وبالتالي، فإنّ نوع الخبرة قضية حاسمة في رسم تفاصيل الموقف الذي يتشكّل عند الطفل من عملية التعلّم.

أظهرت الدراسات عبر الزمن أنّ الأطفال الذين يحصلون على غذاء مناسب ويعيشون في بيئة صحّية مع رفاق لعب حيويين يصبح لديهم حتماً في سنّ الثانية عشرة دماغ شغّالاً أكثر ممّا يصبح عليه دماغ الأطفال الذين ينشأون في بيئة أقلّ تحفيزاً. ويمكن القول إنّ البيئة ليست

[٧] التأقلم مع المجتمع: Socialization
[٨] الدماغ: Brain
[٩] الطفل الرضيع: Infant
[١٠] تنجم، تنشأ: Stem
[١١] منفتحة: Receptive
[١٢] معطابة، قابل للتأثير أو الإصابة: Vulnerability
[١٣] عقل: Mind
[١٤] فاعل: Functioning

حاسمة بالنسبة إلى عدد الوصلات فحسب، بل كذلك بالنسبة إلى طريقة عملها في الواقع أو كيفية إقامتها. يمكن للضغط النفسي المبكر أنْ يؤثّر بشكل سلبي ودائم على عمل الدماغ وعلى التعلّم والذاكرة. وتُظهر الدراسات التي أُجريت حول الضغط النفسي المزمن لدى الأطفال أنّ تطوّر نظام الأطراف وكذلك الجهة الأمامية وقرن آمون[١٥] في الدماغ يتعرّض لعوائق عند حصول الضغط النفسي، ممّا يترك هذه الأجزاء من الدماغ غير محصّنة، فيما هي المسؤولة عن التركيز والانتباه والاحتراس والذاكرة. وليس على الضغط النفسي أنْ يكون مزمناً ليصبح له تأثير مؤذٍ. فأبسط أشكال الضغط النفسي، كالجدل بين الوالدين أو الضغط النفسي لديهما، يمكن أن تؤدّي كذلك إلى خطر كبير في إصابة الأطفال بالانهيار العصبي أو بالصعوبات على صعيد التعلّم.

[١٥] قرن آمون : Hippocampus

إنّ الطفل المحروم من الاختبار ومن استعمال حواسه سوف يعاني حتماً. وقد أثبت الباحثون أنّ الأطفال الذين لا يلعبون كثيراً، أو الذين لا يعانقهم الوالدان أو الأشخاص الذين يهتمّون بهم، ولا يلمسونهم إلا نادراً، يصبح لديهم دماغ أصغر من غيرهم. من جهة، يمكن لتجربة غنية أنْ تنتج دماغاً فعّالاً؛ ومن جهة أخرى، يمكن لتجربة تشوبها الصدمات أنْ تؤدّي إلى خطر صعوبات مختلفة لاحقة على الصعيد الذهني والسلوكي والعاطفي.

تنمية مواقف إيجابية ورغبة في التعلّم

إنّ أحد المحرّكات الأساسية للتعلّم هو الفضول، والأطفال الرضّع كما الأطفال الصغار يملكون حبّ الاستطلاع إلى حدّ كبير. وفي حال لم يرتوِ تعطّشهم إلى المعرفة، ينقبض هذا العطش ويزول. والدليل الصارخ على ذلك هو نظام الرؤية لدى الأطفال: إذا لم يتمّ تحفيز عينَي الطفل وتمرينهما وإذا لم يستعملهما باستمرار، لن تنموا لتصلا إلى قدرتهما القصوى. وهكذا، فإنّ ذلك يتمّ بواسطة الدماغ، وبالتالي، من خلال عملية التعلّم.

إذا كان محيط الطفل مُساعداً على الاكتشاف وعلى الانفعالات الجديدة والتواصل، تتعزّز عملية التعلّم بشكل مؤكّد. نجد في هذه التنمية مراحل رئيسية، كما أنّ كلّ اكتشاف جديد يقود إلى اكتشاف آخر، ويتمّ تغذية الرغبة في التعلّم بقوّة التجربة والخبرة والتعطّش إلى المزيد. إذا أردنا التعرّف إلى ما يحفّز عملية التعلّم، وجب علينا أنْ نعلم كيف يتعلّم الأطفال. مثلاً، الأطفال الدارجون لا يكونون مستعدّين بعد لاستيعاب الرموز المجرّدة كالحروف والأرقام، لكنّهم يتعلّمون من خلال وسائل مادّية وحقيقية، عن طريق اكتشاف الأشياء أو لمسها. إن على طرائق التعلّم أنْ تأخذ بالاعتبار هذه الرغبات والآليات. ومن المؤكّد أنّ طفلاً سوف يقوم بتجميع القطع الخشبية ثمّ بإعادة فصلها عن بعضها، لكنّه لن يتمتّع عفوياً بتلاوة حروف الأبجدية أو تعداد الأشياء.

من المبادئ التي توجّه التنمية الشمولية للطفولة المبدأ القائل بأنّ ظهور عملية التعلّم وتقدّمها هو المهمّ وليس المهمّ ما ينتج عن هذه العملية. وهذا يعني أنّ نهج عملية التعلّم وآليته يحفّزان الرغبة في التعلّم لا مجرّد عملية استيعاب للوقائع والأشكال. إنّ دفع الأطفال إلى استيعاب الوقائع والمعرفة لن يزيد من رغبتهم في التعلّم، بل سوف يسبّب في الواقع ضرراً للنموّ اللاحق للطفل ولقابليته على التعلّم بشكل فعال من وقائع الحياة. إنّ التعلّم بالممارسة والحاجة الأساسية للمعرفة يبدوان المحرّكين الأساسيين لتحفيز الأطفال.

لدى الأطفال حاجة ورغبة طبيعيتان في مجال الاختبار، وهم يقومون بها بمعزل عن البالغين. إنّ ترك الأطفال يكتشفون بأنفسهم هو من أفضل السبل إلى جعلهم ينفتحون على متعة التعلّم

والمعرفة. إنّ مجرّد محاولة الوصول إلى أحد الأغراض يساعد دماغ الطفل على تنمية التنسيق بين يديه وعينيه. وحتّى من دون تشجيع من الأهل أو الأشخاص الذين يقدمون الرعاية، سوف يرغب الأطفال في التجربة، وسوف يتعلّمون بشكل طبيعي من خلال أخطائهم، ويتفاعلون مع أطفال آخرين، فيفهمون مبدأ النزاع والتشارك والتعامل مع المشاعر. مثلاً، يحفّز اللعب المخيّلة والإبداع، وهو يساعد الأطفال على التأقلم مع عالم البالغين بتناقضاته وقواعده.

كما جاء آنفاً، فإن التعقيد الذي تتسم به عملية التنمية والاكتشاف لمتعة التعلّم لدى الطفل يتطلّب مقاربة إجمالية أو تكاملية **لتنمية الطفولة المبكرة**. إنّ ما يحدث في لحظة من لحظات مرحلة النمو يؤثّر على المرحلة اللاحقة، إنْ إيجاباً أو سلباً وهكذا دواليك. قد تبدأ هذه العملية بوعي، وبحركة نحو الاكتشاف، واستكشاف، واختبار، واستعلام، وصولاً إلى الاستخدام. ويمكن تمييز هذه الدورة في حركات الجسد البسيطة التي تسمح للطفل بفهم السبب والنتيجة، وتسمح له بعد ذلك بالانتقال إلى أفكار أكثر تعقيداً من خلال التحكّم بجسده.

لا بدّ هنا من ذكر الأطفال ذوي الحاجات الخاصّة. تُظهر الأبحاث أنّ التدخل المبكر قد يعني تحفيزاً أكبر للأطفال ذوي الحاجات الخاصّة. ويعطي هذا التدخل الوالدين مجالاً للتفكير وخلق دعم أفضل يساعد على تخطي مصاعبهم. وتمنح تنمية الطفولة المبكرة مدخلاً مثالياً للتعامل مع الأطفال الذين يعانون صعوبات. والطفولة المبكرة هي الفترة في حياة الأطفال التي يكون للوالدين وللأشخاص الذين يقدمون الرعاية خلالها أكبر الإمكانيات لتوجيه الطاقة نحو الحاجات الفردية للطفل، وحيث يكون التركيز على شمولية نمو الطفل فعّالاً جدّاً في مجال التغلب على صعوبات التعلّم. كما أنّ التدخّل في سنّ مبكرة يسمح لعائلات عديدة بمشاركة أكبر في تنمية استعدادات أطفالها من خلال التوصّل إلى فهم أفضل لدورها هي في المساعدة على تحقيق ذلك.

وما أن تبدأ عملية التعلّم، يزدهر اكتشاف الطفل للحياة إذا كانت البيئة متجاوبة وداعمة دون أنْ تلجأ إلى الإكراه؛ وتتطعم المهارات اللغوية بالمهارات السابقة من خلال التفاعل مع البالغين؛ ويعي الأطفال أنفسَهم من ضمن بيئة اجتماعية أوسع، فيُظهرون انفعالاتهم، ويدركون تأثيرها على المجتمع أو على العائلة. من هنا، فإنّ تنمية الطفل هي متعدّدة الوجوه، جسدياً وعاطفياً وذهنياً واجتماعياً وحتّى روحياً، مع مفعول فطري تراكمي، حيث كلّ تغيير يخلق تغييراً جديداً. تتدعّم المهارات التي هي في أساس بناء المعرفة وتتطور من خلال الممارسة. والطفل هو الذي يبني معرفته الخاصة بنفسه.

دور الوالدين أو مقدمي الرعاية في دعم تنمية عملية التعلّم لدى الأطفال وتنميتها

يولد كلّ طفل مع قدرة كامنة هائلة على النموّ والتطوّر. لكنّ هذه القدرة الكامنة يمكن أنْ تتّجه عشوائياً، نحو ما هو سلبي أو إيجابي. وبالتالي يمكن دعم هذه القدرة فتزهر، أو إهمالها فتُشل وتُفسد. والخيار هنا عائد أساساً للأهل أو الأشخاص الذين يقدمون الرعاية للطفل. لكنّ ظروف الأهل وتوقّعاتهم تتبدّل اليوم بسرعة. فالتدريب العملي، ترافقه التقاليد الثقافية المرتبطة به، الذي كان آباء وأمّهات كُثر يكتسبونه من العائلة الممتدّة أو من الجماعة المحيطة، لم يعد متوفّراً للوالدين في الزمن المعاصر.

لهذا، وفي بلدان عديدة، خصوصاً في عالم الشمال، بات الوالدان متردّدين حيال استعمال

غريزتهما، وصارا يؤمنان أكثر بأشخاص اختصاصيين يهتمّون بالأطفال، ويؤمنان كذلك ببرامج مختصّة. إنّ تربية الأطفال، وبعكس الاعتقاد الشائع، ليست بالضرورة مهارة تولد مع الإنسان؛ وقد تكون الثقافة والنصيحة ضروريتين. في بلدان الجنوب حيث تسود الثقافة التقليدية، ما زال الوالدان بحاجة إلى النصح، خصوصاً في مجال التغذية، حتّى ولو كانت براعتهما الخاصّة مفيدة لأطفالهما.

ما العمل للتأكد من أنّ الوالدين يدعمان عملية تعلّم أطفالهما بشكل فعّال؟ أين يقع الخطّ الفاصل ما بين التدخّل وبين الدعم الموضوعي؟

كان يقال بأنّ أفضل من يهتمّ بالطفل هما الوالدان. إذن، لمَ استبدال الوالدين بمربّين متخصّصين عندما يمتلك الوالدان المعرفة ويكونان المحفّزَين الأساسيين للطفل؟ ربما كان يجب أن الأمر من باب تأمين معلومات إضافية ودمج أنماط موجودة من المعرفة، خصوصاً في ما يتعلّق بالصحّة والتغذية. إنّ التبادل من الندّ إلى الندّ مثلاً وسيلة مهمة لتبادل المعرفة في عدّة مجتمعات حيث تقوم الأمّهات بتبادل الأفكار والطرائق مع نساء أخريات. ومهما تكن المقاربة التي يعتمدها الوالدان في مجتمعهما أو منزلهما، من المهمّ أنْ يُظهرا الحبّ، ويُلهما أطفالهما ويحمياهم. إنّ ذلك، فضلاً عن التغذية الكافية والعلاقة الملائمة وفرص التعلّم الملائمة، يخلق بيئة ملائمة للتعلّم حيث يتمكّن الأطفال من الاستكشاف والاختبار والوصول إلى استنتاجاتهم الخاصّة في ما يتعلّق بالدنيا.

الوالدان هما أوّل مربّيين للطفل، وأوّل صديقين وأوّل رفيقَي لعب له. يحتاج الأطفال للتفاعل معهما ومع البالغين الآخرين لاكتساب بنية العالم من حولهم ولمراقبة أنماط السلوك. هذا التفاعل أساسي لفعّالية التعلّم. إنّ دعم الوالدين المحرومين في هذا المجال مفيد في تحسين عملية التعلّم لدى الأطفال الصغار، كما من المؤكّد أنّ تعلّق الطفل بشخص بالغ يعتني به شرط أساسي لنمو متوازن. إنّ والدين حصلا على التعليم الأساسي يستطيعان تأمين الحاجات الملائمة من أجل أنْ ينال طفلهما نموّاً ونمواً صحيحين: فهما يعرفان كيفية معالجة النقص الغذائي ويحميان طفلهما من الأمراض الشائعة ويحفّزان حواسّه.

إنّ البالغ الذي يستجيب التطوّر لدى الطفل يؤمّن قاعدة ثابتة وآمنة يستطيع الطفل الانطلاق منها لاكتشاف العالم الأوسع. والرعاية الوالدية هي المفتاح في عملية خلق بيئة ممكّنة[16]. وبالإمكان القول عموماً إنّ الرعاية هي قبول الطفل ومحبّته وتحفيزه. ويعني ذلك عملياً ما يؤمّنه البالغون والأشخاص الآخرون الذين يرعون الطفل: احترام نمو الطفل وتفاعل داعم ومحبّ. الرعاية هي مجموعة متكاملة من الأعمال تؤمّن للأطفال الصحّة والحماية والغذاء، إضافة إلى نمو نفسي – اجتماعي ومعرفي.

من الضروري وجود حدّ معيّن من التوقعية[17] في بيئة الشخص البالغ من أجل دعم الطفل بشكل ملائم. فالتغيّرات في استجابات وردود البالغ قد تؤدّي إلى كبت الطفل وتعوّق عملية التعلّم التي تعتمد إلى حدّ كبير على دعم الوالدين. بالطبع، يتمّ التشديد في برامج دعم الوالدين على الأمّ انطلاقاً من أهمية دور النساء كونهنّ عموماً على علاقة وثيقة بالأطفال، ممّا يؤدّي إلى تحسين ظروف الطفل أيضاً. وقد أظهرت الأبحاث أنّ تحسين الأمّ لإمكانياتها يمكنه أن يؤدّي تباعاً إلى تحفيز ودعم التنمية العقلية، كما إلى تمهيد الطريق لنجاح عملية التعلّم في ما بعد.

إنّ وجود برنامج دعمٍ نموذجياً للأمّ، يأخذ في الحسبان المسؤولية الثنائية (على صعيدَي العمل

[16] بيئة ممكنة/مساعدة: Enabling environment

[17] التوقعية: Predictability

المنتج والعناية بالطفل) يمكنه في الوقت عينه تقديم النصح في مجال التغذية حول كيفية تحضير الحصول على أطباق للأطفال تحتوي على طاقة غذائية عالية، وتقديم النصح في مجال اللعب مع الطفل أو تحفيزه. بالإمكان مثلاً تشجيع الأمّهات على استخدام إمكانياتهنّ لتحفيز التجاوب العاطفي لدى الطفل من خلال الاحتكاك المباشر، وجهاً لوجه، مع الرضيع أو مع الطفل. ويتطلّب ذلك عملاً كثيراً لخلق أوضاع تعلّمية يمكن لكلّ طفل أن يتطوّر من خلالها تبعاً لنمطه الخاصّ؛ ومن غير الواقعي أنْ ننتظر من الوالدين أو حتّى من الفريق الذي يرعى الأطفال أن يتمكّنوا من إتمام ذلك دون الخضوع لتدريب ملائم. من الواضح أنّ رفاهة الطفل مرتبطة تماماً بوضع العائلة التي تضمّ إجمالاً أمّاً وأباً وأختاً أو أخاً وأنسباء أو أشخاصاً يرعون الطفل.

اليوم أصبح دور الأب بارزاً. غالباً ما يعلن الآباء أنّهم لا يفهمون الأطفال الصغار أو حاجاتهم. لكنّ البرامج باتت تعي أكثر فأكثر فوائد إزالة شعور الأب بعدم الأمان وتغيير مواقفه التقليدية. فاعتناء الأب وتحمّله المسؤولية بشكل جيّد وفعّال في سنّ مبكرة من عمر الطفل يمكنه أن يزيد الدعم الذي يشعر به الطفل، ويزيد من تحفيز هذا الطفل. وكذلك فإن تنامي الحِملْ الذي تواجهه النساء يعني كذلك أنّ مساهمة الرجال مهمّة إلى درجة كبيرة.

لا يشعر كلّ والدين بحاجات أطفالهما الصغار، خصوصاً أولئك الشباب من الوالدين أو عديمي الخبرة. فمن المهمّ دعمهم حتى يصبحوا على علم بمختلف مراحل النمو لدى الطفل، وإلى ردود الفعل الملائمة في كلّ مرحلة. إنّ القدرة على التقاط الإشارات لدى الوالدين هي مفتاح عملية التعلّم لدى الطفل. إذا استطاع الوالدان التقاط إشارات الطفل وفهمها بشكل صحيح، والتجاوب معها بشكل ملائم، يصبح بإمكان الطفل أن ينمو بشكل واثق.

لقد اكتشف باومْوِل وآخرون Baumwell et al (١٩٩٧) أنّ إحساس الأمّ المرهف تجاه طفلها البالغ تسعة أشهر كان أكثر دقّة في تحديد ما ستكون عليه قدراته اللغوية في شهره الثالث عشر، من الوضع الفعلي لفهم اللغة في عمر التسعة أشهر.

إنّ أفضل البالغين هم أولئك الذين يرفضون أنْ يُقولبوا أطفالهم، والذين يؤمنون بحرّية التعلّم لديهم، ويفعلون كلّ ما في وسعهم لتجنّب التمييز في ما بينهم. على الوالدين أنْ يتنبّهوا إلى حاجات الطفل المتزايدة ويساعدوا على خلق التقدّم. ويمكن استخدام الشؤون المنزلية كالغسل والطبخ والتنظيف لتعليم الطفل استعمال الأشياء والتعامل مع الأمور التي تحيط به. كما أنّ الأحداث اليومية قد تصبح نشاطات استكشافية من خلال كونها لحظات لعب واكتشاف أمور جديدة والمواد التعلمية تتوفر في كل مكان، ولا توجد حاجة للألعاب المعقدة. مثلاً، لا يعي كلّ والدين أنّ أبسط أسس التعلّم يكمن في أنْ يستكشف الطفل ويكتشف لوحده. أمّا دور الوالدين أو الأشخاص الذين يرعون الطفل، فهو استيعاب السير الطبيعي لعملية التعلّم التي يقوم بها الطفل، ودفعها قدماً، لا صدّها.

كما قلنا سابقاً، أظهرت الأبحاث أنّ تعلّق الطفل بوالديه أو بمن يعتنون به، وعاطفته تجاههم، يحسّنان قدرته على التعلّم وتحصيل معارف جديدة والتغلّب على الضغط والنزاع. وبالطبع، تُظهر الدراسات في النهاية أنّ إساءة معاملة الطفل قد تؤدّي إلى عدوانية تجاه البالغ على الطفل وعدم قدرة هذا الأخير على التركيز. يمكن للرعاية السيّئة والإهمال أنْ يكونا مؤذيين جدّاً لنموّ الطفل. ولتكوين فكرة عن تأثير الوالدين على عملية التعلّم لدى الطفل، نذكر الاكتشاف الذي قام به علماء النفس العاملون في جامعة سْتانْفورد في الولايات المتّحدة، الذين

وجدوا أنّ الأطفال يرتبطون بوالديهم ويكتشفون اللغة من خلالهم، عبر كلام هؤلاء معهم بلهجة ودودة وصوت مرتفعٌ. وبعيداً عن كون لغة الأطفال هذه نزوة صادرة عن والدين محبّين، فإنها في الواقع لغة تساعد على زيادة دقّات قلب الطفل وتسريع عملية ربط الكلمات بمدلولاتها من الأشياء والعكس بالعكس. وبهذه الطريقة يتكلّم هؤلاء الأطفال فينمّون مهارات لغوية وكلمات جديدة أسرع بكثير ممّا يفعله الأطفال المتروكون لِحالهم. كما يلعب الوالدان دوراً أساسياً في إرساء النظام العصبي الذي يسمح للطفل بتنظيم ردود فعله تجاه الضغط النفسي. عندما يكون الوالدان معرّضَين لضغط دائم، يتجادلان ويرفعان صوتيهما، تتطوّر لدى الأطفال أدمغة معتادة على الخطر. وعند وقوع أيّ حدث مسبّب للضغط، تتسارع دقّات قلوبهم فوراً وترتفع نسب الهرمونات لديهم. وإذا لم يكن الوالدان في تناغم دائم مع انفعالات طفلهم، يكبر لدى هذا الأخير شعور بالكبت ويتحوّل إلى شعور بالرفض. والتعاطف مع مشاعر الطفل أمر ضروري. فالمشاعر الإيجابية قد تزول من عقل الطفل إنْ لم يتمّ تشجيعها أو تغذيتها أو تشاركها. إذا تسبّبنا بمشاعر وتجارب سلبية في إطار عملية التعلّم، رأينا عاجلاً التأثير المريع لهذه المشاعر على المراحل اللاحقة من حياة الطفل.

من منطلق أنّ التجربة هي المحرّك الأساسي لبناء الدماغ، فإنّ أبسط الأفعال التي يقوم بها الوالدان قد يكون لها تأثير على نموّ دماغ الطفل. فالإرضاع من الثدي مثلاً يضمّ مجموعة من مظاهر العناية بالطفل، وهو يظهر المقاربة الشمولية الواجبة بالنسبة إلى تنميته. من جهة، يُعتبر حليب الثدي أكثر الموادّ تغذية وصحّة للأطفال وأسهلها هضماً (يكفي لتأكيد ذلك القول إنّ الطفل لا يحتاج إلى أيّ غذاء آخر خلال الأشهر الأربعة أو الستّة الأولى)؛ من جهة أخرى، يستدعي الإرضاع من الثدي العديد من الأمور الضرورية لتنمية عملية التعلّم لدى الطفل: الاتّصال البصري، والاستماع إلى الأمّ، والاتّصال الجسدي، والملاحظة الخ.

يجب ألا يغيب عن البال أنّ الوالدين ليسا الوحيدين اللذين يهتمّان بالأطفال الصغار ويغذّيانهم. ففي العديد من البلدان، تلعب العائلة الممتدّة (وكذلك الأشخاص الذين يقدمون الرعاية من خارج العائلة) دوراً حاسماً في غياب الوالدين. فضلاً عن التعلّق بالوالدين أو بشخص واحد يمنح العناية، فإن الدعم في المجتمع الأوسع أيضاً يساعد الطفل على اكتشاف أنماط المجتمع وقواعده وعلى تقبّلها، كما يساعده على ملاحظة أهمّية العلاقات الاجتماعية المتينة والقوية. ويمكن للأشخاص الذين يمنحون الرعاية جميعاً، على اختلاف صفاتهم، أنْ يحفّزوا تطوّر الطفل ويشرفوا عليه. وجميعهم مسؤول عن تمهيد الطريق في عقل الطفل أمام عملية التعلّم. ولكن على أيّ حال، أكان الشخص الذي يمنح العناية أحد الوالدين أم لا، أكان ذلك في أفريقيا أم آسيا أم أوروبا، يبدو أنّ هناك قيماً عالمية ثابتة بالنسبة إلى الوالدين تقود إلى تنمية عملية التعلّم لدى طفلهما. ويمكن إدراج هذه القيم كالآتي:

- أظهروا المشاعر الإيجابية نحو الأطفال، ليعرفوا أنكم تحبونهم وتهتمون لأمرهم؛
- ضع نفسك مكان أطفالك ، واتبع طريقة تفكيرهم وتجربتهم في الدنيا، وحاول أن تتفهمها، بالمقارنة مع طريقة تفكيرك وتجربتك؛
- تحدّثوا إلى أطفالكم في ما يتعلّق باهتماماتهم، وحفّزوا المحادثة من خلال الانفعال والحركات والتعبير اللغوي؛
- أثنوا على الطفل بشكل دائم لكي تنمّوا لديه الثقة بالنفس؛
- ساعدوا الطفل على تركيز انتباهه، حتى تشاركوا معه الانفعالات نفسها؛

- توسّعوا وإياه في الحديث وتقديم الشروح حول تجاربكم خارج العائلة؛
ساعدوا الطفل على وضع حدود للعالم، ووجّهوا ونظّموا واقترحوا عليه، بشكل إيجابي،
- خيارات مختلفة من خلال التخطيط المشترك؛
- اتبعوا مبادرات الطفل وتجاوبوا معها واعطوها معنى؛ وأقيموا الحوار الدائم، أكان من خلال الكلام أم غيره؛
- ساعدوا الطفل على إغناء خبرته من خلال المقارنات وسرد القصص.

مبادئ النهج الشمولي التكاملي لتنمية وتربية الطفولة المبكرة

في التسعينات، تطور مسار تشاركي للعمل في مجال الطفولة المبكرة أطلقته ونّسقته ورشة الموارد العربية. وشارك في تطوير المسار عدد كبير من المؤسسات العاملة في الطفولة المبكرة وحقوق الطفل من سبعة بلدان عربية. وكان هذا المسار الجمعي قد بدأ في مطلع التسعينات بمعالجة الجوانب المتعلقة بتربية الطفولة المبكرة، أو ما يعرف بالتعليم ما قبل المدرسي (الذي كان قد بدأ ينتشر ويطرح حاجاته الى المعرفة والموارد). لكن التدارس الجمعي بين المشاركين سرعان ما توصل الى الحاجة الى معرفة "أشمل" بهذه المرحلة العمرية، والى إطار من المفاهيم الشمولية العامة، والتي يساعد استخدامها على قراءة واقع الطفولة العربية تطوير نهج تكاملي وملائم في البرمجة - نهج ينسجم مع حقوق الطفل ويبنى عليها) وتعبر عن هذا النهج مجموعة مبادئ شكلت الأساس المرجعي للنهج الشمولي التكاملي لتنمية ورعاية الطفولة المبكرة.

يستند هذا النهج إلى النظريات النمائية وإلى المبادئ العامة المنبثقة عن اتفاقية حقوق الطفل.

جاءت هذه المبادئ[1] على النحو التالي:

الطفل والطفولة

١. الطفولة مرحلة عمريه قائمة ومتكاملة في حد ذاتها، ومن حق الطفل وحاجته أن يحياها بكاملها.

٢. الطفل كيان واحد موحد، مهم بكافة جوانبه، حيث يتأثر كل جانب بالجوانب الأخرى ويؤثر فيها.

٣. يحدث النمو في "خطوات متسلسلة" يمكن التنبؤ بها، تتخللها فترات تكون فيها جاهزية الطفل للتعلّم في أوجها.

الطفل والبيئة

٤. تفاعل الطفل مع الأشخاص (كباراً وصغاراً) يحفّز عملية التعلّم عند الطفل وينشطّها ويشجّعها ويدعمها.

٥. تربية الطفل هي تفاعل ما بين الطفل وبين بيئته، بما في ذلك، وبشكل خاص، الناس الآخرين والمعرفة.

٦. تنمية هوية الطفل الثقافية، ولغته الأم، وقيمه الخاصة (المحلية) مهمة لنموه السوي والمتكامل.

الطفل والبرامج

٧. هناك "حياة داخلية" للطفل تظهر وتزدهر في الظروف المناسبة.

٨ . الاعتراف بأهمية "الدافعية الداخلية" للطفل التي تقوده إلى المبادرة للقيام بأنشطة يوجهها بنفسه، وتشجيعها، أمر مهم في تحقيق مختلف جوانب شخصيته.

٩. من المهم تثمين الفروق الفردية بين الأطفال والاحتفاء بها.

١٠. تنشئة الطفل على "الضبط الذاتي" لضمان وتأمين حريته الشخصية والتصرف بمسؤولية في السياق
الاجتماعي والثقافي.

١١. يحتاج الطفل الذي يعيش في ظروف صعبة إلى دعم نفسي ومجتمعي كافٍ من أجل تطوير المهارات والقدرات الكامنة لديه التي تساعده على البقاء والتغلّب على الصعوبات والصدمات.

١٢. تربية الطفل تنطلق مما يقدر الطفل على القيام به وليس مما لا يقدر على القيام به.

١٣. نظرة الطفل شمولية وهو لا يميز بين فروع المعرفة المختلفة بل يتعلم بشكل متكامل.

١٤. تقدير واحترام دور الوالدين و/أو عند الحاجة، دور أعضاء الأسرة الموسّعة أو الجماعة الراعية أو

[1] طور المشاركون العرب في هذا المسار ١٤ مبدأً أساسياً تبني على أعمال الباحثة تينا روس. وكانت روس استخلصت عشرة مبادىء، كيّفها المشاركون في ورشتي عمل إقلميتين وأضافوا اليها أربعة مبادىء تستجيب حاجات وخصائص في واقع الطفولة المبكرة وفي المجتمعات العربية.

أصول مفهوم الدمج

بقلم جوديث إيفنز

تاريخ موجز لمساندة الأطفال ذوي الحاجات الخاصة

إن مراجعة لتاريخ الاهتمام بالأطفال ذوي الحاجات الخاصة كما تطوّر في أوروبا توضح تحوّلات "التربية الخاصة" في الدول الغنية بالموارد خلال السنوات المئتين الماضية. ويوجز تويونايـنين(١٩٩٧) خمس مراحل. خلال المرحلة الأولى(1775-1875)، أُقرّ بوجود أطفال يحتاجون الى خدمات ومساندة خاصة. و خلال هذه الفترة أنشئت مدارس ومؤسسات لرعاية الأطفال ذوي القدرات المختلفة. وبشكل عام، جاء تأسيس تلك المؤسسات على أيدي منظّمات دينية و/أو خيرية.

خلال المرحلة الثانية (1875-1945)، أُقرّ بأن المجتمع يتحمّل مسؤولية الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، فأدخلت حقوق هؤلاء الأطفال الرسمية في التشريعات. وأدّى الوعي الاجتماعي بحاجات الأطفال ذوي القدرات المختلفة الى نشوء خدمات متخصّصة.

في المرحلة الثالثة(1945-1970)، توسّعت الخدمات بسرعة، وغالبا ما قدّمت في مواقع معزولة. وكما لاحظ أوتول(١٩٩١): "نقل الفرد والمشكلة من الإطار الاجتماعي الذي كانا موجودين فيه وأُجريت محاولات لفرض حلّ في إطار جديد من صنع المعالج".(15) وهذا دعّم الميل الى عزل الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في بعض الدول بوجود عدد كبير من المواقع التي توفّرت فيها التربية الخاصة خارج المجتمع وبعيدا عنه. (إينسكو 1994,4). في الواقع، كان عزل المواقع المؤسساتية شكلا عصريا من أشكال "إخفاء" الأطفال المعوّقين الذي كان يسم الأزمنة الغابرة.

حصل الاختراق الرئيسي بالنسبة الى الأشخاص المعوّقين في المرحلة الرابعة(1970-1990). وكانت الكلمات الطنّانة التي وصفت هذا التحوّل التالي في التفكير التالية: **الفرديّة والتطبيع والتكامل والضم الى الإتجاه السائد**. خلال هذه الفترة، بدأ الأطفال ذوو الحاجات الخاصة بارتياد مدارس الأطفال الآخرين نفسها. في البدء، وُضعوا في صفوف منفصلة داخل الموقع نفسه. لكن مع الوقت، دفع هؤلاء الأطفال في **الإتجاه السائد** (أي أنهم دُمجوا/أفسحت لهم أماكن في الصفوف والخدمات الموجودة) لجزء من النهار على الأقل، إذا لم يكن للنهار كله. وفيما شكّلت هذه المقاربة تحسّنا تغلّب على عزلة عدة مواقع مؤسساتية، فإن واقع تجربة دمج الأطفال دلّ على عدم تلبية حاجاتهم في غالب الأحيان في صفوف صمّمت للأطفال ذوي القدرات السمعية والبصرية والنمائية السوية. ولم تكن الخدمات الخاصة الإضافية التي تلقوها مكلفة فحسب، بل إنها عزلت الأطفال عن أقرانهم أيضا. بتعبير آخر، لم يؤدّ "إدماج" الأطفال في الاتجاه السائد في غالب الأحيان الى دمج حقيقي للأطفال ذوي الحاجات الخاصة.

بدأت المرحلة الخامسة في التسعينات. مرة أخرى حصل تحوّل أساسي في التوجه للأطفال ذوي الحاجات الخاصة. فتمّ التركيز الآن على الدمج: إقامة بيئات تتجاوب وقدرات كل الأطفال النمائية المختلفة وحاجاتهم وإمكانياتهم. بالنسبة الى الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، يعني الدمج تغيّر في الخدمات، من مجرّد محاولة إفساح مكان للطفل في "مواقع عادية"، مع مساندة إضافية لإعاقاتهم او حاجاتهم الخاصة، الى تعزيز نمو الطفل العام في الموقع الأفضل. وللقيام

بذلك من المهم التركيز على إعادة تنظيم البيئة والأنظمة في تلك البيئة وذلك من أجل تلبية حاجات كل الأطفال، بدلا من الانكباب على الحاجات الخاصة لبعض الأطفال بمعزل عن المنهاج والمكان عموما.

لمَ التحوّل الى نظرية أكثر دمجية؟

ظهر عدد من الأسباب التي دفعت الى التحوّل الى مفاهيم أكثر دمجية يقوم بعضها على حقوق الأطفال، فيما تقوم أخرى على تجربة جمعت معلوماتها من تقديم الخدمات للأطفال ذوي الحاجات الخاصة. في ما يلي سنناقش بعض أسباب التحوّل.

ثمة اعتراف بحقوق الطفل.

ساعدت مجموعة من الوثائق الدولية على التركيز على الدمج كنهج في التوجه إلى الأطفال ذوي الحاجات الخاصة. فكان العام ١٩٨١ السنة العالمية للمعوّقين. و كانت هذه نقطة التحوّل الرئيسة في إثارة الوعي بشأن المشاكل التي يواجهها المعوّقون، و أدّت الى تخصيص "عقد الأشخاص المعوّقين"؛ (1982-1993). و ساعدت وثائق دولية أوسع على ضمان حقوق كل الأطفال. منها إتفاقية حقوق الطفل التي قدّمت في العام ١٩٨٩، والتي تتضمن المواد التالية:

تنص المادة الثانية على أن "كل الحقوق تنطبق على كل الأطفال من دون أي نوع من أنواع التمييز على أي اساس كان بما في ذلك الإعاقة."
وتنص المادة ٢٣ على حقوق الأطفال المعوّقين بالتمتع بحياة كاملة ولائقة، في ظروف تعزز الاعتماد على النفس و تسهّل مشاركة الطفل الناشطة في المجتمع. كما تنصّ على الحق برعاية خاصة تعليم ورعاية صحية وتدريب وتأهيل واستعداد لممارسة العمل وفرص ترفيهية؛ ويصمّم كل هذا بطريقة تفضي الى تحقيق "الإندماج الاجتماعي الأكمل والنمو الفردي للطفل" "بما فيه نموه أو نموها الثقافي والروحي".

قدّم "منتدى التعليم للجميع"* الذي عقد في العام ١٩٩٠، "إطار العمل لتلبية حاجات التعلّم الأساسية". وعزز هذا فكرة ضرورة حصول كل الأطفال على التعليم الأساسي كما جاء في اتفاقية حقوق الطفل. وتدعو الفقرة الثامنة الى "توسيع نشاطات الرعاية وتنمية الطفولة المبكرة، بما فيها تدخّلات العائلة و المجتمع، لاسيّما للأطفال الفقراء والمحرومين ولهؤلاء المعوّقين".

* أنظر المادة السابقة.

في العام ١٩٩٣ وضعت "قواعد الأمم المتحدة المعيارية لمساواة الفرص للأشخاص المعوّقين". وتمثّلت المبادرة التالية الرئيسة في بيان وإطار "سلامنكا للعمل على تعليم الحاجات الخاصة"*، الذي أصدر بعد عقد مؤتمر دولي في العام ١٩٩٤.

التعليم في الطفولة المبكرة

يتوقف نجاح المدرسة الجامعة بدرجة كبيرة على الاكتشاف المبكر للطفل الصغير ذي الحاجة التعليمية الخاصة وتقدير مدى هذه الحاجة وحفز حواسه وتفكيره. وينبغي تطوير و/أو توجيه برامج الرعاية والتعليم في الطفولة المبكرة للأطفال حتى استكمال سن السادسة بقصد تعزيز نموهم البدني والفكري والاجتماعي وزيادة استعدادهم الدراسي. ولهذه البرامج قيمة اقتصادية كبرى للفرد والأسرة والمجتمع من حيث أنها تمنع تفاقم أسباب العوق. وينبغي للبرامج التي تُعدّ لهذا المستوى أن تعترف بمبدأ الجمع بين الأطفال وتتوخى الشمول بالجمع بين الأنشطة قبل المدرسية والرعاية الصحية للطفولة المبكرة.
(مؤتمر سلامنكا العالمي عن التربية المتعلقة بالحاجات الخاصة، المادة ٥٢)

إذا من الواضح وجود تفويض صُدّق عالميا لوضع برامج دمجية للأطفال ذوي الحاجات الخاصة، ولتطوير تلك البرامج للأطفال منذ الولادة فصاعدا.

ثمة اعتراف بحدود النموذج الطبي التي تحول دون تلبيته حاجات كل الأطفال الصغار.

مع تنامي الموارد الموجَّهة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة، وازدياد فهم طريقة عمل الجسم، شهدت الخمسينات تحرّكا في الدول الغنية بالموارد نحو تخصص أكبر و أكثر تناهيا. ووضعت فئات وتصنيفات إستنادا الى تحديد طبي لإعاقة الطفل. فأدّى ذلك الى ميل الى إدراك المشاكل وفق النموذج النفسي-الطبي، الأمر الذي أفضى الى تعريف الطفل حسب تصنيفه. وغالبا ما يؤدي هذا التركيز المحدود الى التمييز وإقصاء الطفل عن بيئات التعلّم. وكما لاحظ إينسكو (1994)، ثمة "إدراك متعاظم بأن الظروف المعوّقة أكثر انتشارا وتنوّعا وتعقيدا مما تميل أنظمة التصنيف المعتمدة إلى حد كبير على معايير طبية، إلى الإشارة إليه". فسلوك الأطفال وخصائصهم تنعكس بدقة أكبر على سلسلة متصّلة أكثر منه في تصنيفات متحفّظة. إضافة الى ذلك، فإن التنوّع بين كل الأطفال أمر طبيعي.

يا للمفارقة: فبحجة المساعدة، نقبل التصنيف والتمييز والإقصاء التي يمكن في حالات كثيرة أن تتسبب بمشاكل خطيرة للأطفال، وعائلاتهم.
(تويونانين 1997 , 22)

في إعلان ألما - آتا، 1978، هناك توجّه نحو تركيز على الرعاية الصحية الأولية، بدلا من السياسة العلاجية.

كان لمفهوم الرعاية الصحية الأولية تأثير على توفير المساندة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة بطرق متعدّدة. أولا، يدافع موقف الرعاية الصحية الأساسية عن الفكرة القائلة بان إدخال تحسينات، ولو ضئيلة، على ميدان صحة السكان كلهم أهم من توفير مستوى الرعاية الأعلى لقلة من أصحاب الامتيازات، ثانيا، يعترف بأن غير المهنيين الذين خضعوا للحد الأدنى من التدريب المناسب يستطيعون أن يقدّموا خدمات هامة للغاية. (أوتول ١٩٩،١٣)

يشير مضمون المقاربة الصحية العامة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة الى أنه، بدلا من توزيع موارد قليلة على قلة من الناس، يجب توفير مجموعة أوسع من الخدمات للكثيرين. وقد تبيّن أن نموذج استخدام إختصاصيين لتقديم خدمة فردية للأطفال نموذج باهظ الكلفة. من خلال المقاربة الدمجية، يتمثّل دور المهنيين في تدريب مقدّمي الرعاية وآخرين في المجتمع المحلي على توليد بيئة مساندة، قد تتطلب، أو لا تتطلب، مساهمة تقنية من جانب مهني. وبالإجمال، يمكن نقل المهارات والاستراتيجيات الأساسية اللازمة لتلبية الحاجات المتنوّعة الى من يحتكّون بشكل مستمر بالطفل.

ثمة انتقال من نموذج لا يركّز إلا على الطفل، الى آخر يعنى بالطفل في إطار اجتماعي واقتصادي وسياسي أوسع.

ثمة ابتعاد عن النموذج الطبي الذي يعزل الأطفال وتَحوّل، إلى فهم إجتماعي وأخلاقي واقتصادي لمعنى الحاجات الخاصة. وتنشأ وجهة النظر هذه من الإدراك بأنه لا يمكن فهم تقدّم الطفل إلا في ما يتعلّق بظروف معيّنة ومهام ومجموعات علاقات. وقد أوجز إينسكو (1994) ذلك بالقول :

"يتزايد الإعتراف بأن المصاعب التي يواجهها الشبّان في نموهم العام يمكن أن تنشأ من ظروف غير مؤاتية ومن خصائص فردية على حد سواء."

بالنسبة الى الأطفال في سن ارتياد المدرسة الإبتدائية، قد يكون النظام المدرسي أحد "الظروف غير المؤاتية". فالأطفال ذوو الحاجات الخاصة المرتبطة بالتعلّم يشكّلون ٩٠ ٪ من الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في سن الذهاب الى المدرسة. (اليونسكو،1997). والإحتمال كبير بأن يعزز النظام التربوي الرسمي زيادة في عدد الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، بدلاً من تلبية حاجاتهم ومساندة نمو الأطفال.

ثمة اعتراف بالحدود الي تفرضها المقاربات العزلية.

أدّى التخصّص الى علاجات فردية، يعمل الإختصاصي فيها مع الطفل لفترة زمنية محدّدة للغاية خلال أسبوع معيّن (ربما حوالى ساعة). وغالبا ما يولى هذا الاهتمام خارج إطار حياة الطفل اليومية، ولا يسمح دائما بنقل المهارات لمن يشكّلون جزءا من بيئة الطفل، ولا تُراعى حاجات الطفل بأن يكون جزءا من مجموعة إجتماعية. إن التعلّم الاجتماعي جزء بالغ الأهمية من تجربة الأطفال. ويمكن أن يكون للعزل الاجتماعي الذي يعاش نتيجة البرامج العزلية أثرا سلبيا على نمو الطفل. و قد لاحظ هولدسوورث (1997) ما يلي :
"الإقصاء في السنوات المبكرة يمكن أن يعزز الإقصاء طوال الحياة".(9)

تكبر الهوّة بين عدد الأشخاص الذين يمكن أن يتلّقوا خدمات من "إختصاصيين" وعدد الأشخاص الذين يحتاجون الى خدمات.

من المقدّر أن حوالى ١٠٪ من عدد الأطفال يمكن تصنيفهم في خانة ذوي الحاجات الخاصة. وفي الدول التي تعاني من الفقر المدقع والحرب والعنف، يحتمل أن تزيد هذه النسبة لتبلغ ٦٠ ٪ أو أكثر. وتكمن إحدى طرق تقييم مدى تلبية البلاد لحاجات سكانها في النظر الى نسبة الأطفال ذوي الحاجات الخاصة الذين يقدّم لهم النظام المدرسي الخدمات. في العام ١٩٨٦/٨٧، أجرت الأونيسكو مسحاً في ٥٨ دولة، يتعلّق بتوفير الخدمات للأشخاص ذوي الحاجات الخاصة للناس. وتبين أن أقل من واحد بالمئة من التلامذة مسجّل في برامج تربوية خاصة في ٣٤ دولة؛ ووفّرت عشر من الدول تعليما خاصا لأقل من عُشر واحدٍ بالمئة من التلاميذ. (إينسكو 1994,2-2-3). وأدّت الأدلّة المستخلصة من المسح الى الاستنتاج التالي: "نظرا الى حجم الطلب والموارد المحدودة المتوفّرة، لا يمكن أن تلبّي المدارس والمراكز الخاصة الحاجات التربوية والتدريبية لأكثرية الأشخاص المعوّقين". (اليونسكو ١٩٩٨ آب،١٥). إذا، حتى منذ عشر سنوات، فإن الحاجة الى خدمات متخصّصة فاقت الطلب.

اليوم بات الوضع حتى أكثر خطورة. فمع عمليات الغربلة التي تصنّف المزيد من الأشخاص من ذوي الحاجات الخاصة، بات ازدياد أعداد الأطفال المعوّقين جسديا الذين يحتاجون الى مساندة نفسية نتيجة للحرب، وازدياد عدد الأطفال ذوي الحاجات الخاصة نتيجة لبيئة ملوّثة، وعدد الأطفال المتزايد الذين ينشأون في الفقر نتيجة للأنظمة الاقتصادية العالمية، ونسبة السكان الذين يمكن تصنيفهم في خانة ذوي الحاجات الخاصة، كل هذه الأرقام باتت الى ازديادٍ أسّيً. (اليونسكو ١٩٩٧).

ثمة اعتراف بأن الموارد المطلوبة لتوفير خدمات متخصّصة تترك الكثيرين من دون خدمات.

إن تكاليف إدخال خدمات متخصّصة الى "عالم الأكثرية" موازية لما يقدّم في الدول الغنية بالموارد، هي تكاليف باهظة.

وحين تناضل الدول لتلبية الحد الأدنى من حاجات الناس في ميداني الصحة والتربية، يصعب تبرير توزيع الموارد الضخمة لإيجاد خدمات متخصّصة. و قد لاحظ أوتول:

في رغبتنا العمياء بتقليد الخدمات التي يقدّمها الغرب، لم نعد ندرك حجم المشكلة الحقيقي. لكن بالنسبة الى ال ٩٨٪ من العائلات التي لا تتلقى في الوقت الحاضر أية مساعدات، ليس للحجّة المتعلقة. "بالمعايير" أية صلة بالموضوع. فبالنسبة إليها، يصبح السؤال المطروح بكل بساطة: هل ستقدّم إليهم أية خدمة هامة خلال حياتهم؟ (أوتول 1991 , 11).

ثمة اعتراف بأن طبيعة نمو الطفل الشمولية تتطلّب مقاربة شمولية.

يؤدي التخصّص الى تقسيم الطفل الى أجزاء مستقلة، والى الاعتقاد بإمكانية القيام بأعمال منفصلة لتلبية حاجات كل جزء. ويجب ألا يرتكب الناس في عالم الأكثرية الأخطاء نفسها التي أرتكبت في الدول الغنية بالموارد التي أظهرت فيها الخبرة أن نموذج "تعدد المهنيين" المعتمد للعمل مع الأطفال ذوي الحاجات الخاصة ليس النموذج الأفضل. ولتبيان تعقيد النموذج المتعدد الإختصاصات، وما ينتج عنه في ما يتعلق بالخدمات المقدّمة الى الطفل، يعدّد برودر (١٩٩٧ ب) كل الاختصاصيين الذين قد يعملون طفل صغير. و يمكن أن يضمّوا خبيرا بعلل السمع و معلّمين خاصين للطفولة المبكرة ومربين مختصين في الطفولة المبكرة واختصاصي تغذية وممرضة ومعالجاً انشغالياً وطبيبا وعالما نفسيا ومعالجا فيزيائيا واختصاصي نطق واختصاصيا بصريا. ولاحظ برودر ما يلي:

لكل فرع من المعرفة سلسلة من التدريبات الخاصة وشروط ترخيص وشهادة، و لا يتطلّب معظمها إختصاصا للعمل مع الأطفال (وعائلاتهم). تميل فروع المعرفة المختلفة الى استخدام أشكال علاج مختلفة (مثلا، قد يركّز المعالجون الانشغاليون على تقنيات تكامل الحواس، وقد يركّز المعالجون الفيزيائيون على الحركات الوظيفية مستخدمين مقاربة عصبية - نمائية). (برودر ١٩٩٧ب،١).

أدّى هذا التخصّص الى تجزئة الأطفال، والى علاج يركّز على محاولة تحسين المشكلة، بدلا من التوجه لتلبية تناول حاجات الطفل وتطوير قدراته المتعددة.

بالنظر الى الافتراضات التي تشكّل أساس نموذج "تعدد المهنيين"، يمكن رؤية حدوده التي يوجزها برودر (١٩٩٧ب، ٢) مستنتجا التالي:

يفترض النموذج أن مهنياً من فرع محدّد هو الشخص الأكثر ملاءمة لتأمين التدخّل في منطقة نمائية معيّنة.

على الرغم من ذلك، وبالنظر الى طبيعة تطور الأطفال، سيحصل تداخل بين ما يُقدم من خلال التدخّلات الشفهية/الحركية مثلا، وما يؤمن من خلال التدخّلات الاجتماعية-الذهنية.

يقوم النموذج على الافتراض بأن الطفل لن يحرز تقدّما إلا في مجال النمو الذي يحصل فيه تدخل الاختصاصي المحدد.

يُظهر معظم الأطفال الذين يتلقون خدمات تدخّل مبكر تأخيرا في ميادين نمائية كثيرة.

ومن الصعب للغاية تصميم تدخلات لهؤلاء الأطفال بسبب ضرورة وكثافة التدخلات الخاصة بالاختصاصات. ويصبح اختيار التدخلات تعسّفيا ولا يمكن تقييم فعالية تدخل واحد لأحد الاختصاصات بمعزل عن التدخلات الأخرى. في البيئات الغنية بالموارد، تستطيع مجموعة من الأشخاص والاختصاصات المهنية أن تطبق خطط تقديم الخدمات، التي تقدّم كلها بدرجات متفاوتة من التكرّر والكثافة.

يقوم النموذج على الافتراض بأن الطفل والعائلة على حد سواء سيتمكنان من استيعاب المعلومات والتدخلات من جانب مهنيين متعددين في ميادين نمائية متعددة.

"يؤدي انعدام التكامل الى لائحة طاغية من التدخلات الخاصة بفروع المعرفة التي يجب أن تُدخلها العائلة في روتين الطفل اليومي. ويثير غياب التنسيق هذا أسئلة هامة تتعلق بفعالية النموذج". (١٩٩٧ ب، ٢).

بالاختصار، ظهر مؤخرا عدد من التطورات العالمية، الاجتماعية-الاقتصادية والسياسية والمهنية المرتبطة بالعمل مع الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، حوّلت الأنظار عن التركيز على الطفل الفرد الى آخر يقوم بخطوة الى الوراء ليلقي نظرة على البيئات التي يعيش فيها كل الأطفال. وبالنظر الى التأثيرات الكثيرة التي أدّت الى دفع من أجل تطوير النماذج "الدمجية"، يطرح السؤال التالي: ما هي أبعاد الدمج على البرمجة في الطفولة المبكرة؟

الطفولة المبكرة والدمج

عن: *Early Childhood Care and Development and Inclution*, Coordinator's note-book,22/1998

تعطي عوامل عدة أهمية للنظر الى العلاقة بين المفاهيم المرتبطة بالدمج وبين تلك المرتبطة برعاية وتنمية الطفولة المبكرة. ويتعلّق المفهوم الأول بقيمة التدخّل المبكر في منع بعض الإعاقات وتحسين تأثير الإعاقات الأخرى. فيما يتعلّق المفهوم الثاني بتناغم المبادىء الرئيسة المطبّقة في برامج رعاية وتنمية الطفولة المبكرة الجيّدة مع المبادىء المطلوبة لضمان حقوق الأطفال في الدمج. في الإطار الأول، يقدّم هولدسوورث (١٩٩٧) موجزا للعلاقة بين "إتفاقية حقوق الطفل" و"وثيقة سلامنكا"* ومبادىء رعاية وتنمية الطفولة المبكرة.

(خاص) الإطار الأول

العلاقة بين إتفاقية حقوق الطفل وبيان سلامنكا ومبادىء رعاية وتنمية الطفولة المبكرة*.

* المصدر: هولدسوورث ١٩٩٧، ١٢-١٣

إتفاقية حقوق الطفل	وثيقة سلامنكا وإطار عمل "التعليم للجميع" (جومتيان)	المبادىء الأساسية لرعاية وتنمية الطفولة المبكرة
...يحق للطفولة بالحصول على الذي يبني عليه رعاية ومساعدة خاصتين بالتوصّل الى مستوى علمي مقبول...ضمان بقاء الطفل ونموه الى أقصى حد ممكن. (البند ٦) ...يوجّه التعليم لتنمية شخصية الطفل ومواهبه وقدراته الفكرية والجسدية الى أقصى حد ممكن. (البند ٢٣) بعد الاعتراف بحاجات الطفل المعاق الخاصة، تُقدّم المساعدة... للحرص على توصّل الطفل المعاق بشكل فعّال الى تلقّي العلم... مما يفضي الى تحقيق الطفل الحد الأقصى من التكامل الإجتماعي والنمو الفردي. (البند ٢٣) ...الحق... بالإنهماك باللعب (البند ٣١) ...الحق بحرية التعبير للبحث عن كل أنواع المعلومات والأفكار وتلقّيها ونقلها. (البند ٣١) ...بغية نمو شخصية الطفل نموا متناغما، يجب أن يكبر في بيئة عائلية، في جو من السعادة والحب والتفاهم. (تمهيد) الحق...بألا يُبعَد عن أهله خلافا لإرادته. (البند ٩)	يتمتّع كل طفل بالحق الأساسي بالتعلّم، ويجب أن تُتاح له الفرصة للمراهقة والبلوغ؛ بل انها تتميّز بأهمية بحد والحفاظ عليه. (و.س.٢) يجب أن تعترف المدارس الدمجية بحاجات طلاّبها المتنوّعة وتستجيب لها، موفّقةً بين أنماط المختلفة. (إ.ع. ٧) لكل طفل خصائص واهتمامات وقدرات وحاجات تعلّم فريدة من نوعها. (و.س.٢) يكمن التحدّي الذي يواجه المدرسة الدمجية في تطوير نظام تربوي مرتكز الى الطفل، قادر على تعليم كل الأطفال. (إ.ع.٣) إن الأهل شركاء مميّزون (إ.ع. ٦٠) يجب أن يشجع المدراء المحليون المشاركة في المجتمع المحلي...(إ.ع.٦٣)	تُعتبر الطفولة المبكرة الأساس الذي يبني عليه الأطفال حياتهم.لكنها ليست مجرّد تحضير في حد ذاتها. ينمو الأطفال بسرعات مختلفة وبطرق مختلفة، عاطفيا وفكريا ومعنويا واجتماعيا وجسديا وروحيا. وكلها هامة: فكل واحدة متحابكة مع الأخرى. لكل الأطفال قدرات يمكن (ويجب) أن تُحدّد وتُعزّز. ويُعتبر ما يستطيع الأطفال القيام به (بدلا مما لا يستطيعون القيام به) نقطة الانطلاق في تعليمهم. يتعلّم الأطفال الصغار من كل ما يجري معهم وحولهم؛ وهم لا يقسّمون تعلّمهم الى مواضيع او فروع مختلفة. إن اللعب والمحادثة هما الطريقتان الأساسيتان اللتان يتعلّم من خلالهما الأطفال الصغار أمورا عن أنفسهم وعن الآخرين والعالم المحيط بهم. والإحتمال كبير بأن يتصرّف الأطفال الذين يُشجّعون على التفكير بمفردهم، بشكل مستقل. إن العلاقات التي يقيمها الأطفال مع أطفال آخرين و مع راشدين ذات أهمية أساسية لنموهم.

بالنظر الى أن اتفاقية حقوق الطفل و بيان سلامنكا ومبادىء رعاية وتنمية الطفولة المبكرة الرئيسة تتخذ الموقف نفسه تقريبا بالنسبة الى إتاحة الفرص لكل الأطفال، يحق طرح السؤال التالي: ما هي الفوارق (إذا كان هناك فوارق) بين برامج رعاية وتنمية الطفولة المبكرة الجيّدة وبين البرامج الدمجية؟

الجواب هو أن ما من فرق أساسي بين برنامج طفولة مبكرة جيّد وبرنامج دمجيّ؛ فهما يتمتّعان بالكثير من الخصائص المتشابهة:

- ثمة فهم لأهمية التدخّلات المبكرة كأساس للنمو لاحقا.
- ثمة اعتراف بأهمية تنمية روابط مع العائلة و التعاون الوثيق معها.
- في برامج الطفولة المبكرة وتلك الدمجية، اعتراف بالحاجة الى التركيز على نمو الطفل الاجتماعي، لما كان مرتبطا ارتباطا كاملا بتعلّم الطفل.
- ثمة تشديد على التعلّم الناشط.
- ثمة اعتراف بأهمية الفروقات الفردية وأهمية التخطيط لحاجات الأطفال كأفراد، في إطار مجموعة.

بسبب أوجه الشبه في الأهداف والمقاربات، يجب وضع برامج الطفولة المبكرة الدمجية الجيّدة كخطوة أولى في عملية دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في الأنظمة التربوية. ويمكن القيام بذلك بالتقيّد ببعض المبادىء التالية:

ما الذي يعترض طريق برامج دمجية في رعاية وتنمية الطفولة المبكرة؟

صحيح أن الأشخاص الذين يطوّرون برامج دمجية للأطفال الصغار يستطيعون من حيث الجوهر، التقيّد بالمبادىء التي تشكّل الأساس لأي برنامج طفولة مبكرة جيّد، إلا أن الكلام أسهل من الفعل. فحقل التربية الخاصة يأتي مع تاريخ ومجموعة مواقف وإجراءات تصعّب على كل من الأهل والمهنيين قبول المنطق القائل بأن الحاجة الأساسية عند الأطفال الصغار ذوي الحاجات الخاصة تكمن في نهج جيد في الطفولة المبكرة. ويعيق بعض المعتقدات والممارسات فضلا عن النواحي العملانية، قدرتنا على تطبيق برامج دمجية في رعاية وتنمية الطفولة المبكرة. وفي ما يلي وصف لبعض التحديات المحدّدة التي يجب التغلّب عليها.

المعتقدات والممارسات

- **الممارسة القائلة بانتظار الأطفال حتى يصبحوا جاهزين قبل أن يتمكنوا من التقدّم في النظام.**

يحصل هذا على وجه الخصوص مع الأطفال الأبطأ فكريا. فهم يُحتجزون في المنزل او في برامج طفولة مبكرة (إذا توفّرت) إلى أن يعتبروا "جاهزين" الصفوف الإبتدائية. مما يعني أنهم قد يمضون عدة سنوات في برنامج الطفولة المبكرة و/او يتأخر دخولهم الى المدرسة الابتدائية. تشكّل هذه الممارسة عبءاً على كاهل الذين يقدّمون برامج رعاية و تنمية الطفولة المبكرة، لأن المكان الذي يحتله ذلك الطفل ينشغل لفترة أطول من تلك التي يشغلها طفل يتقدّم إستنادا الى العمر، كما أنها تمارس ضغطا على الطفل الذي يزداد انقطاعه عن واقع أترابه، جسديا واجتماعيا.

● الفكرة الخاطئة بأن بعض الأطفال لا يستطيعون أن يتعلّموا.

يُفترض مرارا أن الأطفال ذوي القدرات الجسدية المختلفة لا يملكون القدرة العقلية نفسها التي يتمتّع بها الأطفال الآخرون؛ و هذا غير صحيح.إضافة الى ذلك، فيما يملك بعض الأطفال قدرة عقلية محدودة فإنهم يظلون قادرين على أن يتعلّموا أمورا محدّدة. فثمة فروقات في أنماط تعلّم الأطفال وفي ما يمكنهم تعلّمه. وما يصبح أن يحصل هو أن الأشخاص الذين يعملون مع أطفال ذوي حاجات خاصة يضعون حدودا إصطناعية لما يستطيع هؤلاء الأطفال أن يتعلّموه، أو يصرّون على شكل محدّد من طرق التعلّم لا ينسجم وقدرات الطفل أو طريقة التعلّم الأمثل. وكثيراً ما يعود ذلك إلى فهم محدود لما تستلزمه عملية التعلّم.

● رغبة دول "عالم الأكثرية"* بنقل ما طُوّر في الدول الغنية بالموارد.

لا يزال الاعتماد كبيرا على ما يحصل في الدول الغنية بالموارد بصفته المعيار الذي يجب أن يتطلّع إليه "عالم الأكثرية". ويصعب على كثيرين أن يصدّقوا أن التربية الدمجية تمنح الفائدة نفسها (او فائدة أكبر) للطفل ذي الحاجات الخاصة، حين يرون المتخصصة للغاية المعتمدة في "عالم الأقلية»(الغنّى بالموارد) والتي تعطي انطباعا خارجيا بأنها تلبي حاجات الطفل الفريدة. وقد لاحظ أوتول(١٩٩١) ما يلي: "لقد سحرنا سراب العصرنة الذي عزّز الوهم القائل بأن المهارات والمعرفة والمواقف الغربية يجب أن تنشر فيالدول النامية. هذا السراب قوي للغاية الى حد أن الموظّفين الحكوميين يصرون على أن المؤسسات الغربية النمط هي الحل وأن أي شيء آخر يأتي في "المرتبة الثانية المخزية". (١١)

* ما كان يسمى "العالم الثالث" أو بلدان الجنوب أحياناً.

● الإعتقاد بأن الذين خضعوا لتدريب مختصّ وحدهم يستطيعون توفير خبرات مناسبة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة.

قد لا يكون الذين خضعوا لتدريب مختصّ أفضل من يقدم الرعاية للأطفال في مواقع دمجية. كما لاحظ برودر (١٩٩٧ب): "إن بعض الفروع التي تقدّم الخدمات ذات الصلة قد تطور إنطلاقا من توجّه طبّي (مثلا، العلاجات)، و قد لا يرتاح العاملون في تلك الفروع في ظروف العمل في صفوف التعليم المبكر. وقد يُستخدم هؤلاء المهنيون لتقديم خدمات مباشرة لطفل في غرفة منعزلة بدلا من دمج طرق التدخل في الموقع الذي يتعلم فيه الطفل التعليمي وقد لا يكون هؤلاء المهنيون قد قدموا من قبل قط خدمات لطفل في إطار مجموعة، ونتيجةً لذلك فقد لا يشعرون بالكفاءة او الثقة خلال قيامهم بذلك". على العموم، يبدو أن الأدلّة تدعم الرأي القائل بأن الناجحين في العمل مع الأطفال ذوي الحاجات الخاصة يستخدمون الى حد بعيد إستراتيجيات تساعد كل الأطفال على النجاح.(إينْسكو ١٩٩٤، ٢٤)

(خاص) يجب أن أقول إنني أمضيت خلال حياتي المهنية الكثير من الوقت وبذلت الكثير من الجهد في محاولة لإيجاد طرق تعليم خاصة من شأنها أن تساعد الأطفال ذوي الحاجات الخاصة على النجاح في التعلّم. واستنتجت الآن أن هذه المقاربات المختصّة لا تستحق أن نفكر بها. وفيما تستطيع تقنيات معيّنة ان تساعد أطفالا خاصّين في دخول عملية التعلّم المدرسيّ ليست بحد ذاتها الوسائل التي سيحققون من خلالها النجاح في التعلّم.إضافة الى ذلك، تميل صياغة ردّنا بهذه الطريقة الى تحويل الإنتباه عن مسائل أكثر أهمية تتعلّق بطريقة تحسين التعلّم في المدرسة بغية مساعدة كل الأطفال على النجاح في التعلّم.(إينْسكو ١٩٩٤، ١٩)

المبادىء الدمجية في برمجة رعاية وتنمية الطفولة المبكرة

عن: *Principle for Inclucive ECCD,* Coordinator's Notebook

في معظم الأماكن والبيئات، يعتبر تطوير البرامج الدمجية أمرا جديدا نسبيا، لذا ما من نماذج كثيرة لطريقة تطبيقها تطبيقا فعالا. بالتالي، فيما تتطوّر البرامج، يجب أن يكون الأشخاص المعنيون مرنين ومستعدّين لخوض التجارب والتعلّم. وفي ما يلي بعض التوصيات المحدّدة المتعلّقة بالسير قدما نحو البرمجة الدمجية.

البدء مع الأهل /العائلات

يعتبر أفراد العائلات أصحاب القرار الأوائل والرئيسيين بالنيابة عن الطفل. بالتالي، يجب أن يكون الأهل مشاركين أساسيين في تصميم البرامج الدمجية. ويتمثّل أحد المبادىء الرئيسة لتطوير برامج رعاية وتنمية الطفولة المبكرة في البدء بما يعرفه الأهل ويقومون به. لا سيّما:

- البدء بأسئلة الأهل وهواجسهم.
- الاعتماد على فهم الأهل الحالي: ما هي المشكلة في نظرهم؟
- منح الأهل الوقت اللازم لحل المشاكل.
- مساعدة الأهل على اكتساب رؤية بعيدة الأمد (قد تمثّل الخدمة الفورية حلا يعطي نتيجة على المدى القصير، لكن يجب أن يكون الحلّ الطويل الأمد جزءا من عملية التخطيط أيضا).

بناء شراكات

في بعض البلدان مهنيون تدرّبوا على تشخيص وضع الطفل وتقديم خدمات متخصّصة. ومع التحوّل من العلاجات الفردية المكثّفة الى نهج دمجي، يجب إعادة تحديد دور المهنيين. وفيما يمكن أن يتواجد المهنيون للعمل مع الأهل على تطوير برامج دمجية، فإن السؤال المطروح هو: **"كيف يستطيع المهنيون والأهل العمل معا لتحديد ما هو لمصلحة الطفل؟"**

كشفت مراجعة للمقاربات الحالية في تقديم الخدمات للأطفال ذوي الحاجات الخاصة (اليونسكو ١٩٩٧) أن ما من رؤية موحّدة للطريقة التي يجب أن يشارك بها الأهل في برامج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، في واقع البرمجة. ففي مجموعة الحالات التي درست في إطار مراجعة اليونسكو، يمكن تخيل درجات الشراكة بين المهنيين والأهل على سلسلة متصّلة. وعلى أحد طرفي السلسلة المتصّلة يقع الموقف القائل بأن على المهنيين إتخاذ القرارات المتعلّقة بحاجات الأطفال و تقديم الخدمات المناسبة، من دون أن يشكّل الأهل جزءا من العملية.

ويتمثّل الموقف التالي على طول السلسلة المتصّلة في الرأي القائل بأن الأهل مهمون في ما يتعلّق بتوفير وتلقي الخدمات. فَيُعلّم الأهل ما يجب أن يقوموا به، فيما يتحكّم المهنييون بتحديد ما يجب القيام به. وفي الموقع التالي على طول السلسلة المتصّلة، يُشرك الأهل في مناقشة ما يجب أن يحصل للطفل. وفي المرحلة التالية على السلسلة المتصّلة، يصبح الأهل هم أصحاب القرار ويحدّدون الخدمات التي يتلقّاها الطفل. أخيرا، نجد على الطرف الآخر من السلسلة المتصّلة،

(وخصوصاً في عالم الأكثرية الذي تُنشأ فيه برامج مرتكزة الى المجتمع)، أن مسؤولية تطوير الخدمات و تقديمها تلقى بشكل شبه كامل على عاتق الأهل (والمجتمع المحلي).

إذا من المهم إقامة شراكات بين المهنيين و الأهل، بصرف النظر عن مدى توفّر الخبرة المهنية في المجتمع و/او البلد. إلا أن إقامة تلك الشراكات ليس بالأمر اليسير. إذ يؤثّر عدد من المتغيّرات على طبيعة العلاقة. وفي ما يلي مسائل محدّدة يجب أن يتم تناولها لدى بناء الشراكات بين الأهل/المهنيين.

علاقة الأهل والمهنيين بالطفل.

بالنسبة الى الأهل، يمثّل الطفل واقعا يوميا و التزاما على مدى الحياة. وإن حقيقة وجود طفل ذي حاجات خاصة تلازم العائلة على الدوام. بالتالي، تتعدّى همومهم حدود تقديم خدمة محدّدة. من جهة أخرى، يعمل المهنيون إستنادا الى مجموعة قوانين وإجراءات، معتبرين كل طفل واحداً من بين كثيرين ممن تلبّى حاجاتهم في إطار خدمة محدّدة. ويود المهني بكل بساطة القيام بعمله او عملها. إذا الإيقاع مختلف للغاية بالنسبة الى كل من الأهل والمهنيين، ويستتبع مستويات التزام بتلبية حاجات الطفل مختلفة للغاية أيضاً.

كيف ينظر المهني الى دوره/دورها.

يعتبر مهنيون كثر أنهم يملكون الأجوبة. فهم يشخّصون الوضع ويعرفون ما يجب القيام به. لذا، إذا أريد حقا أن يشارك الأهل في اتخاذ القرارات المتعلقة برفاهة طفلهم، يجب أن يصبح المهني وسيطا، يسهّل و يسمح بإقامة حوار بنّاء بين كل المعنيين.

توازن القوى بين الأهل والمهنيين.

يتمتّع المهنيون بالقوة بسبب معرفتهم ومهاراتهم في تلبية حاجات الطفل. كما يتمتّعون بالقوة بسبب موقعهم داخل النظام الذي يمنحهم السلطة اللازمة لتوزيع (أو رفض تقديم) الخدمات. وفيما يتمتّع الأهل بالسلطة المطلقة لاتخاذ القرارات بالنيابة عن الطفل، فإنهم إذا لم يتميّزوا بالمعرفة والثقة بالنفس الضروريتين للاضطلاع بهذا الدور، فإن المهنيين يواصلون التحكم بالأمور.

المجموعات الاجتماعية-الاقتصادية التي يمثّلها المهنيون والأهل.

يأتي مهنيون كثر من مستوى إجتماعي-ثقافي(او مجموعة إثنية) مختلفة عن مجموعة الأهل. ويمكن أن يعني هذا أن المجموعتين تعملان إنطلاقا من نهجين مختلفين في الحياة اختلافا جوهريا ويتميّزان بمعتقدات و مواقف مختلفة بشأن تربية الأطفال. لذا كلما ازداد عدد الأشخاص المستخدمين من الثقافة مستوى الثقافة نفسه في دور المهني، كلما ازداد الانسجام بين النظرة الشاملة ما بين المهنيين والأهل، وازداد احتمال إيجاد قواسم مشتركة.

نوع المعلومات والتدريب المتوفّر للعائلات.

لكي تتخذ العائلة قرارات مناسبة، فهي تحتاج الى معلومات دقيقة، وبعبارات تستطيع ان تفهمها. إضافة الى ذلك، قد يحتاج الأهل الى التدرّب على طريقة طرح الأسئلة المناسبة والتحوّل الى مفاوضين في مناقشاتهم مع المهنيين المتعدّدين الذين يتعرّفون بهم. فالمعلومات والتدريب يساعدان على ترجيح كفّة الأهل في توازن القوى بينهم و بين المهنيين.

التركيز على تفاعلات الطفل المبكرة مع الناس في البيئة

ةهذا المبدأ مستمدّ من فهم قيمة التفاعل و التواصل. فالتجارب التفاعلية هامة في مساعدة الأطفال على التطور الى الحد الأقصى من إمكانياتهم. ويكمن التحدّي في تحويل هذه التجارب الى خدمات مساندة للعائلة.

الاعتراف بعدم وجود خيار واحد في نُظم تقديم الخدمات

ما من خدمة مثالية واحدة. فالخدمات التي تقدّم للأطفال تأتي نتيجة الخيارات التي تُعتمد من خلال شراكات بين الأهل والمهنيين، إستنادا الى موارد محلية. ويمكن توفير نشاطات الطفولة المبكرة الدمجية في مواقع متعددة وهي تتضمن مجموعة من النشاطات. ويمكن أن تتضمن مثلا:

- المناداة والمدافعة عن الحقوق/إثارة الوعي لحمل المجتمع على إدراك قيمة كل الأطفال وحقوقهم؛
- تجاوز الحدود لبلوغ أصحاب الموارد (البشرية والمادية)؛
- تعليم الأهل وتمكينهم؛
- خدمات مرتكزة الى المنزل؛
- تطوير برامج أهل الى أهل؛
- تطوير برامج تمهيدية لدخول المدرسة/ مجموعات لعب؛
- تطوير خطط انتقالية من المنزل الى مركز الرعاية و/ او الى المدرسة؛
- إستخدام المدارس وتعزيزها كمراكز تعلّم وصحة ورفاهة للحياة؛
- التدريب على الرعاية الصحية و الخدمات الاجتماعية وتدريب العاملين في مجالات الرعاية الصحية والخدمات الاجتماعية والتربية على مسائل تتعلق بالطفولة المبكرة والصحة والنمو والدمج؛
- التدريب على مواضيع محدّدة لفئات محدّدة (قياس الحاجات والتدخّل المبكر والمنهاج (المقرر) والمدافعة والمناداة عن الحقوق والتمكين والتقييم)؛
- ترسيم خريطة البيئة المحلية (تحديد البنى الرسمية وغير الرسمية والموارد والخدمات).

تجهيز البرنامج بعاملين مناسبين

إن وجود العاملين الذين خضعوا لتدريب جيّد والذين يساندون بعضهم البعض ويتمتعون بمهارات متكاملة، له أهمية حاسمة في تطبيق برنامج دمجي ناجح. ولدى البدء ببرنامج جديد، فان القدرة على توظيف عاملين مناسبين مهم للغاية؛ ويجب أن يُختاروا من بين الملتزمين بمفهوم الدمج والمهتمين بالاشتراك في بذل الجهد. ويمكن اجتذاب جهاز بشري فعال للغاية من بين الأهل الذين لديهم هم أنفسهم طفل ذو حاجات خاصة. إذ يستطيع الأهالي الجدد أن يتماثلوا بسرعة مع الأهل المتمرّسين فيستطيعون معا أن يتشاركوا الخبرات و يطوّروا استراتيجيات لتلبية حاجات الطفل.

توفير تدريب ملائم

إن التدريب عنصر أساسي في تطبيق برامج الطفولة المبكرة الدمجية الجيّدة.تاريخيا، وضعت أنظمة التدريب في دول كثيرة لخلق اختصاصيين يعملون مع الأطفال ذوي الحاجات الخاصة. وكما لوحظ، في بعض الدول فإن هذه الأنظمة أكثر تطوّرا مما هي عليه في دول أخرى. إلا أن تطوير البرامج الدمجية يتطلّب نوعا آخر من التدريب المهني. ومن المهم وضع برنامج تدريبي يعزز كفاءات/مهارات مقدّمي الرعاية والمهنيين المتعدّدين بدلا من خلق مجموعة جديدة ومتخصصة من المهنيين.

التدريب المختلف ضروري للمجموعات المختلفة. فمثلا في مهنة الطب، يحتاج الأطبّاء الى المزيد من المعلومات عن نمو الطفل السويّ وتطوره، والى التدرّب على طريقة العمل بالشراكة مع الأهل. بالنسبة الى المهنيين الذين يقدّمون خدمات، فإن الحاجة ماسّة الى إقامة توازن بين المعلومات العامة المتعلقة بنمو الطفل وتطوره وبين المعلومات المرتبطة بالأطفال ذوي الحاجات الخاصة. كذلك، يجب أن يحصل الأهل على هذه المعلومات، ويلزمهم تدريب على العمل بالمشاركة مع مهنيين. كما يتطّلب المهنيون تدريبا على العمل مع أشخاص من اختصاصات أخرى. ويستطيع كل العاملين مع العائلات أن يفيدوا من التدريب على التواصل والتفاوض والتعاون والشراكة والدفاع عن الحقوق والقيم والمواقف واحترام المجتمع والعائلات المحلية.

إضافة الى ذلك، لا يمكن الافتراض بأن الراعين/المعلّمين مجهّزون لفتح أبواب منازلهم او مراكزهم أمام الأطفال ذوي الحاجات الخاصة. فحتى أولئك الذين يلبون الحاجات ويعلّمون في الطفولة المبكرة بطرق ممتازة يحتاجون الى تدريب ومساندة إضافيين لتلبية حاجات الأطفال المتنوّعة في إطار مجموعة قدرات نمائية واسعة.

يجب تطوير المدرّبين على صعد عدة: مدرّبون للأطبّاء، وللعاملين في الخدمات الاجتماعية وللعاملين مع الأهل. ويمكن أن يكون الأهل أنفسهم مدرّبين فعّالين للغاية.

إن التدريب الذي يُعطى مرة واحدة قبل الخدمة لا يكفي أبدا. ففيما الحاجة ماسّة الى تدريب أولي لتوفير الأمور الأساسية للناس(سواء كانوا أطباء او عاملين اجتماعيين او معلمين او أهل)، فإنهم سيحتاجون دائما الى مساندة وتدريب إضافيين مع بروز معلومات وتجارب جديدة. ويصحّ ذلك على وجه الخصوص في ميدان تطوير خدمات الطفولة المبكرة الدمجية نظراً إلى أنه مسعى جديد نسبيا.

خلال تطوير انظمة التدريب، من المهم ان نؤكد على أنه بدلا من وضع برامج تدريب جديدة، من الأوفر العمل مع أنظمة تدريب قائمة ومراجعتها وإعادة صياغتها.

الممارسات السائدة[1] في تربية الأطفال: وضع برامج تلتقي فيها التقاليد الموروثة والطرائق الحديثة

بقلم جوديث إيفنز وروبرت مايرز

مقتطفات

عن: *Child Rearing Practices: Creating Programmes Where Traditions and Modern Practices Meet.* Coordinator's Notebook 15

لسنوات خلت، قدّم علماء الإناسة (الأنتربولوجيا) وعلماء الاجتماع وعلماء النفس مواصفات تربية الأطفال لدى مختلف الثقافات حول العالم، بما في ذلك المعتقدات[2] والممارسات المتعلّقة بالحمْل وولادة الطفل ومعاملة الأطفال الصغار. بتنا نعرف ما يأكله الأطفال وعدد وجباتهم. كما نعرف كيفية دمج[3] الأطفال اجتماعياً بهدف نقل الثقافة الاجتماعية إليهم. ونعرف إلى أين يتوجّه الوالدان[4] عند مرض أطفالهما وما يفعلانه لإعادة العافية إليهم. نعرف كلّ ذلك، لكننا لم نستعمل هذه المعلومات بعد خلال وضعنا للبرامج المتعلّقة بالأطفال الصغار وعائلاتهم[5].

ورغم المعلومات الكثيرة المتوافرة حول الطرائق التقليدية في مجال تربية الأطفال، وحول الأنماط[6] والمعتقدات المتعلّقة بذلك، فإن المعنيين بوضع طرائق تربوية لم يفكروا إلا مؤخراً في استخدام هذه المعلومات كأساس لتطوير برامجهم. فالبرامج المتعلّقة بالطفولة المبكرة قامت أساساً، أو بالأحرى حصراً، على ما كان يُعتقد أنه، من منطلق علمي، ملائم للأطفال الصغار، دون الأخذ في الاعتبار الأطر التقليدية لتربية الأطفال التي تمّ وضع البرنامج فيها. غالباً ما يخلق ذلك هوّة بين ما يعتقد واضعو البرنامج أنه سيحصل للأطفال وبين ما اعتاد الوالدان القيام به. إنّ أحد التحديات التي تواجه واضعي السياسات والبرامج التي تدعم الأطفال وعائلاتهم هو كيفية زيادة ما يقدّم للطفل إلى حدّه الأعلى من خلال المزج بين الممارسات التي تؤمّن حاجات الطفل بحسب البرهان "العلمي" وبين ممارسات التربية التقليدية الفعلية ومعتقداتها.

أين تكمن أهمية معرفة ممارسات تنشئة الأطفال وأنماطها ومعتقداتها؟

بتنا اليوم نعرف الكثير عمّا يُنجح البرامج المخصّصة للأطفال الصغار وعائلاتهم. لقد فهمنا أهمية تورّط المجتمع المحلّي[7] في كافة خطوات العملية، بناءً على ما هو موجود أصلاً داخل هذا المجتمع، ومن خلال خلق علاقات شراكة لمساعدة الجهود المساندة. مع ذلك، ورغم هذه المعرفة، ما زلنا نخفق أحياناً عندما نضع البرامج.

إننا نطوّر برامج فيها نشاطات لا يبدو أنها تحقّق مبتغاها، ورسائلنا يساء فهمها، والناس غير معنيين بما نقدّمه لحياتهم اليومية، والتقنيات يُساء تطبيقها.

لماذا؟

أحد الأسباب الرئيسة هو أنّ البرامج تُصمّم عموماً دون فهم واضح للثقافة السائدة حتى البرامج المستندة إلى حاجات مجتمع محلّي محدّد قد لا تصمَّم استجابة لسياق هذا المجتمع.

لسوء الحظ، إنّ الأفكار الخاصة بالممارسات في برنامج معيّن غالباً ما تأتي من أفراد لا ينتمون إلى الثقافة أو المجتمع المحلّي الذي وُضع البرنامج لخدمته. إنّ فهماً أفضل لممارسات تربية

[1] ممارسة سائدة: Practice
[2] معتقدات: Beliefs
[3] الدمج والاندماج الاجتماعي: Socialization
[4] الوالدان: Parents
[5] عائلة: Family
[6] نمط: Pattern
[7] مجتمع محلّي: Community

الأطفال وإدراكاً أفضل للأنماط والمعتقدات القائمة، يساعدنا على القيام بعملنا على نحو أفضل. وبتعبير أوضح، إنّ معرفة ممارسات تربية الأطفال والأنماط والمعتقدات هامّة للأسباب التالية:

فهم عملية تربية الأطفال ودعمها وتحسينها

إن علم النفس الصحّي وعلم النفس النمائي يشيران إلى أنّ بعض النشاطات التي يقوم بها مانحو العناية تساعد الأطفال في نموّهم وتطوّرهم. لكنّ بعض النشاطات الأخرى يضرّ. إن ملاحظة النتائج المترتبة على الممارسات السائدة في تربية الأطفال على نموّ هؤلاء، ومن خلال فهم هذه النتائج، يساعد على التمييز بين ما يجب دعمه وبين ما يجب الثني عنه.

الاستجابة للتنوّع

الأطفال يكبرون في ظروف جسدية واجتماعية وثقافية متنوّعة جداً. والتنوّع موجود حتى ضمن الثقافة الاجتماعية الواحدة. ما من "طريقة صحيحة" واحدة لتربية الأطفال. ومع هذا، فإنّ العديد من البرامج التي تهدف إلى مساعدة الأطفال الصغار مصمَّمة كما لو أنّ كلّ الأطفال واحد وكلّ الظّروف واحدة. غالباً ما يتمّ البحث عن نموذج واحد يخدم الجميع. إنّ فهم الممارسات والأنماط المختلفة وإدراج تلك المعرفة في البرامج أمر حاسم إذا كانت برامج نموّ الطّفولة المبكرة تهدف إلى خدمة ومراعاة التنوّع في الأطفال والعائلات والظّروف التي يشملها أيّ البرنامج.

احترام القيم الثقافية

إنّ الممارسات والأنماط والمعتقدات تحدّد كيفية اندماج الأطفال اجتماعياً. واتفاقية حقوق الطفل تشير طبعاً إلى أنّ للأطفال الحقّ في هويّتهم الثقافية. في هذه الحال، يجب قيام جهد أكبر لتحديد ووصف وفهم أسباب الاختلافات الثقافية في تربية الأطفال.

تأمين الاستمرارية خلال فترات التغيير السريع

إنّ البيئات والممارسات تتغيّر بفعل التغيّرات الاقتصادية والاجتماعية والسّياسية. وتكون هذه التغيّرات أحياناً سريعة جداً وقد يكون لها تأثير مهم على نموّ الأطفال. خلال عملية التغيير هذه، تضيع بعض الممارسات فيما يكون لا يزال لها قيمة ثقافية وعلمية. وهناك ممارسات أخرى قد تبدو "منحرفة"، فيما هي تمثّل تكيّفاً مع أوضاع معيّنة، ويحتمل أن تُتّبع لأسباب وجيهة، وتكون نتائجها إيجابية. يجب أن تقوم محاولة لتفهّم هذه الممارسات بدلاً من إلغائها. بالمقابل، هناك ممارسات قديمة تطبّق في أوضاع جديدة أو يتمّ تبنّي ممارسات جديدة قد لا تتلاءم مع الأوضاع المتغيّرة التي ينمو الطفل فيها. ما لم يتمّ تحديد وفهم هذه التغيّرات في ظروف وأشكال تربية الأطفال، فقد يأخذ التخطيط والبرامج اتجاهاً خاطئاً.

للممارسات والمعتقدات التقليدية دور مهمّ جداً عندما يطرأ على حياة الأطفال تغيّر جذريّ بسبب الحروب والهجرة والظروف الصعبة الأخرى.

ما المقصود بممارسات تنشئة الأطفال وأنماطها ومعتقداتها؟

ترتكز ممارسات تنشئة الأطفال، وأنماطها ومعتقداتها، على فهم شامل لما يحتاجه الأطفال وما يتوقّعونه.

إنّ ممارسات تنشئة الأطفال متجذّرة في الثقافة وتحدّد إلى درجة كبيرة السلوك والتوقّعات[٨] التي تحيط بمرحلتَي الولادة والرضاعة[٩]. كما تؤثّر هذه الممارسات على الطفولة[١٠] والمراهقة وعلى الطريقة التي يتصرّف بها هؤلاء الأطفال في مرحلة البلوغ.

تقوم تنشئة الأطفال على ممارسات مبنية على أنماط ومعتقدات ثقافية. ويمتلك أولئك الذين يدعون العناية[١١] مجموعة من الممارسات/النشاطات[١٢] نابعة من الأنماط الثقافية ومن الأفكار حول ما يجب القيام به، وتشكّل الممارسات أو الأعراف[١٣] المقبولة. وتقوم هذه الأخيرة على المعتقدات المتعلّقة بأسباب تفضيل هذه الممارسة على تلك. وتؤثّر الممارسات والأنماط والمعتقدات على طريقة الرعاية ونوعيتها. على سبيل المثال، إنّ ممارسة حمل الطفل بشكل دائم لها مفعول على عملية النموّ يختلف عن مفعول ممارسة وضع الطفل في المهد أو في الحظيرة النقّالة. كذلك، فإنّ المعتقد القائل بأن الأطفال هبة من الله، (ويجب بالتالي أن يعامَلوا بطريقة خاصة)، له مفاعيل مختلفة عن المعتقد القائل بأنّ الأطفال مخلوقات بشرية[١٤].

تتضمن الممارسات، عادة، النشاطات التي:

- تؤمن الرفاهة الجسدية للطفل، بتأمين الحماية والعناية له، كذلك الوقاية والملابس، والحماية من المرض.
- تقدم الرفاهة النفسية-الاجتماعية للطفل، بتقديم الأمان العاطفي والدمج الاجتماعي والرعاية والحنان.
- تدعم النموّ الجسدي للطفل، من خلال الغذاء والاستحمام وتأمين الأماكن الآمنة للّعب والاستكشاف.
- تقدم النمو العقلي للطفل، من خلال التفاعل والتحفيز واللعب.
- تسهّل تفاعل الطفل مع الآخرين خارج المنزل، بين الناس، وفي العيادات الصحية والمدرسة الخ.

ويمكن العثور على هذه الأنماط من السلوك، بشكل عام، في معظم المجتمعات[١٥].

وعلى مستوى أخصّ، إنّ ما يتم القيام به بمساعدة الطفل على البقاء[١٦] والنموّ والتطوّر يتعلق بكيفية تحديد وتمييز الممارسات التي تختلف كثيراً من مكان إلى آخر. مثلاً، وبالنسبة إلى حاجة الطفل إلى الغذاء، فإنّ ممارسة التغذية من خلال الرضاعة الطبيعية تختلف تماماً عن التغذية بالزجاجة. كما أن التغذية عند طلب الطفل تختلف تماماً عن التغذية في مواعيد محدّدة. كذلك ممارسة الحمل الدائم تختلف بشكل كبير عن ممارسة وضع الطفل في مهد أو سرير أو أرجوحة أو حظيرة نقالة لفترات طويلة. وأيضاً، فإن ممارسة التكلّم مع الطفل عن السلوك الحسن يتناقض مع التشديد على أشكال غير شفهية للتواصل في عملية الدمج الاجتماعي.

٨ توقّعات: Expectations
٩ مرحلة الرضاعة: Infancy
١٠ الطفولة: Childhood
١١ الراعون، مانحو/مقدّمو العناية، الذين يمنحون العناية: Caregivers
١٢ نشاطات: Actions
١٣ أعراف: Norms
١٤ الأطفال موجودون بقرار من الإنسان: Human creations
١٥ مجتمع: Society
١٦ بقاء: Survival

الأنماط: ما الذي يجب عمله؟

إن أنماط تربية الأطفال السائدة في ثقافة ما، هي **أعراف** تربية الأطفال. وهي تتضمن أساليب وأنواع الرعاية المتوقّعة من مانحي الرعاية استجابة لحاجات الأطفال في أشهرهم وأعوامهم الأولى. إنّ الأنماط تحدّد التربية بما يؤمّن البقاء والإعالة والنموّ للمجموعة البشرية[١٧] (أو الثقافة)، كما للطفل.

وهناك أنماط من السلوك ترتبط بمراحل محدّدة من حياة الطفل. على سبيل المثال، نجد توقّعات تتجلّى في سلوك الوالدين والمجتمع المحلّي في ما يتعلق بولادة الطفل؛ وأعرافاً تتعلّق باختيار اسم للطفل؛ وتوقعات تتجلى في كيفية التعاطي مع وفاة الرضيع؛ وتوقعات تتجلى في كيفية تعلّم الطفل ليصبح عضواً مسؤولاً في المجتمع.

رغم أنّ هذه الأنماط تحكم الثقافة بشكل عام، إلا أنّ الأفراد قد يتبعونها أو لا. ونجد تنوعاً في الظروف الخاصة التي يتربّى فيها الطفل، كما يختلف مانحو العناية على صعيد معتقداتهم ومعارفهم. أحياناً، نجد ضمن ثقافة معينة هامشاً كبيراً من الحرية على صعيد الانخراط في الأنماط الثقافية. وقد يصل الاختلاف في حالات أخرى إلى حدّ النبذ الاجتماعي.

المعتقدات: لمَ على الأمور أنْ تجري على هذا النحو؟

إنّ شرح الأسباب التي تدعو إلى اعتماد ممارسات محدّدة في تربية الأطفال يأتي من التقاليد ومن الأساطير والأنظمة الدينية التي تُبنى عليها الثقافة. والمعتقدات هي استجابة لمتطلبات الثقافة كما لحاجات الأفراد. إنّ لجوء العائلة والناس إلى تطبيق ممارسات محدّدة يؤْمنون بها سوف:

- يُؤمّن بقاء الطفل وصحّته، بما في ذلك نموّ قدرته الإنتاجية للمساهمة في استمرارية الذرية والمجتمع.
- يُطوّر قدرة الطفل على إعالة نفسه اقتصادياً عند البلوغ لتوفير الأمان للأفراد الأكبر والأصغر منه سناً في المجتمع.
- يُؤمّن البقاء للمجموعة البشرية المعنية[١٨] بأن تضمن أن يستبطنّ الأولاد القيم الاجتماعية والثقافية المناسبة ويجسّدونها وينقلونها إلى أطفالهم.

في بعض الأحوال، تتطوّر المعتقدات بحسب تبدّل حاجات الناس. وفي أحوال أخرى، تحدّ المعتقدات من قابلية الناس على الاستجابة للظروف المتبدّلة.

في معظم المجتمعات، تكون العائلة، مهما كان تعريفها، هي الوحدة الأساسية صاحبة المسؤولية في تربية الأطفال. نجد فروقات فردية هامة في الممارسة بين عائلة وأخرى. وتتوقف الفروقات على البنية النفسية للوالدين، بما في ذلك شخصيتهما والتجارب التي مرّا بها في طفولتهما، والظروف الذي يعيشان فيها. ويختلف دور الأعضاء الآخرين في المجتمع بحسب المجموعة الثقافية. في بعض الحالات، يلعب أعضاء المجتمع المحلّي دوراً هاماً، بينما يكون دورهم غير مؤثّر في حالات أخرى.

عندما تكون المجتمعات منعزلاً نوعاً ما عن بعضها، والتأثيرات الخارجية ضئيلة، فإنّ ما ينقله كلّ جيل[١٩] إلى الجيل التالي يكون شبيهاً تماماً بالطريقة التي يربّي بها هذا الأخير أطفاله،

[١٧] مجموعة: Group
[١٨] جماعة: Social group
[١٩] جيل: Generation

فنجد حينذاك استقراراً نسبياً على صعيد القيم والممارسات والمعتقدات.

فيما ظلّ بعض الثقافات منعزلاً و"شغالاً"[٢٠] نسبياً، كانت ثقافات أخرى أكثر قابليّة للتغيير. هذه القابلية هي نتيجة التعرّض لأفكار أخرى، إنْ من خلال التربية النظامية[٢١] أو، كما بات يحصل على نحو متزايد، من خلال وسائل الإعلام. بالنسبة إلى بعض المجتمعات، أدّى إدخال أفكار جديدة إلى اندماج ما هو جديد بشكل سهل نسبياً، مع المحافظة على ما هو تقليديّ. أما بالنسبة إلى مجتمعات أخرى، فإن تجاور القديم والجديد، إضافة إلى التغيّرات الاقتصادية التي هدّدت الناس في حياتهم وبقائهم، جعل الثقافات في حال من الفوضى، وجعل جماعات الناس في حال من الضياع على مستوى قيمها ومعتقداتها. وفي لغة علم النفس اليوم، يمكن وصف هذه الثقافات بأنها "في حال من الاختلال الوظيفي"[٢٢]. وهي لم تعد تمدّ الأطفال بالمرتَكَز[٢٣] والثبات والرؤيا التي كانت موجودة داخل أنظمة المعتقدات التقليدية.

وفي إطار الصراع من أجل الهوية والرغبة في "العصرنة"[٢٤]، قام البعض بخلع تقاليده كلياً، أو هو ظنّ أنّه فعل. حتى «العصرنة» لم تكن إلى جانبه. في النهاية، إنّ الناس يسعون إلى تحديد القيم التقليدية والحصول عليها من جديد. والوعي متزايد إلى أنّ الكثير ممّا كان في الثقافات التقليدية كان إيجابياً وداعماً لنموّ الفرد والمجتمع وتطوّرهما. كذلك، كانت ممارسات نقرّ اليوم أنها ضارّة لصحة الإنسان ورفاهته. إنّ هذا البحث يهدف إلى تعريف وفهم ما هو تقليديّ في ما يتعلّق بما يُعرف اليوم بأنّه أساس البحوث والبرامج الحالية في العديد من أنحاء العالم.

الحد الجامع بين ممارسات تنشئة الأطفال والمعرفة العلمية[٢٥]

في حين أنّ ممارسات تربية الأطفال قد تختلف من ثقافة إلى أخرى، فإنّ المعرفة العلمية تقول بوجود حاجات أساسية[٢٦] واحدة لدى الأطفال كافة، وبأنّ نمط تطور الطفل في السّنوات المبكرة هو نمط معروف سلفاً وهو يشمل جميع الأطفال. وتُبيّن الدراسات في مختلف أنحاء العالم أنّ الأطفال الصغار جميعاً بحاجة إلى الغذاء الملائم والرعاية الصحية والعناية بدءاً من الولادة. والتقصير في تقديم الدعم في هذه المجالات خلال الأعوام الأولى له آثار سلبية دائمة على النموّ في ما بعد. ولا تظهر هذه الآثار على رفاهة الطفل الجسدية فحسب، بل هي تتفاعل كذلك مع نموّه الاجتماعي والمعرفي[٢٧]. وفي حين أنّ هذه العوامل تتأثّر بالإطار[٢٨] الاقتصادي والسياسي الذي يعيش الطفل ضمنه، فإنّ معالجتها تكون عبر ممارسات وأنماط ومعتقدات تنشئة الأطفال السائدة في العائلة.

إنّ طبيعة[٢٩] ممارسات تربية الأطفال المطلوبة في مرحلة معيّنة يتوقف إلى درجة كبيرة على المرحلة التي يمر بها نموّ الطفل وعلى المخاطر الصحية والغذائية التي يواجهها. على سبيل المثال، إنّ التأثيرات على الطفل في مرحلة ما قبل الولادة وخلال أشهره الأولى تشمل صحّة الأمّ ما قبل الحمْل، والوزن الإضافي الذي تكتسبه أثناء الحمْل، ونظامها الغذائي، وكمية الطاقة التي تصرفها، وحالتها العاطفية (إنجل Engle، ١٩٩٢). ونجد معتقدات وممارسات تقليدية تؤثّر على صحة الأمّ وجهوزيّتها[٣٠] لوضع طفل معافى. مثال على ذلك أنّه في العديد من الثقافات المجاورة للصحراء الأفريقية، تطيع المرأة الحامل محرّمات غذائية تحظّر عليها تناول أطعمة هي في الواقع مهمّة لتغذيتها ولنموّ الجنين. يؤدّي ذلك في بعض الحالات إلى سوء تغذية لدى النساء، ينجم عنه نسب عالية من الوفيات لدى الأمهات كما لدى الأطفال الرضّع.

[٢٠] نقيّة: Intact
[٢١] التربية النظامية: Formal education
[٢٢] في حال من الاختلال الوظيفي: Dysfunctional
[٢٣] مرتكَز: Grounding
[٢٤] العصرنة: Modernism
[٢٥] المعرفة العلمية: Scientific knowledge
[٢٦] حاجات أساسية: Basic needs
[٢٧] معرفيّ: Cognitive
[٢٨] إطار: Context
[٢٩] طبيعة: Type
[٣٠] جهوزية: Preparedness

إنّ خطر الوفاة لدى الطفل يكون في حدّه الأقصى **عند الولادة وخلال العام الأول من الحياة**. من هنا قد نفهم وجود هذا الكمّ من المعتقدات والممارسات التي تحيط بولادة الطفل في الثقافات التقليدية. والمعروف أنّها المرحلة الأحرج للطفل والأمّ معاً. وحيث تكون مرحلة "العزل" ما بعد الولادة[٣١] جزءاً من التقاليد، فإنّ ذلك يمنح الوقت للأمّ لاستعادة عافيتها الجسدية وبالارتباط عاطفياً بالطفل قبل أن تعود إلى ممارسة أعمالها العادية. أمّا الوجه السلبي لهذه الممارسة، فهو أنّها قد تمنع الأم من تلقّي العناية الصحية التي تحتاجها.

خلال مرحلة **ما بعد الولادة ومرحلة الرضاعة المبكرة**[٣٢]، يكون الطفل متّكلاً على الآخرين بشكل كامل لجهة حاجته إلى العناية. عموماً، تكون الأم هي المانح الأساسي للعناية، لوحدها أو بدعم كبير من آخرين. وتكون الأم مسؤولة عن كلّ الأمور التي يحتاج إليها الرضيع: الحماية من الأخطار المادية، والغذاء الملائم، والعناية الصحية، وشخص بالغ[٣٣] يفهم الإشارات ويتجاوب معها، وأشياء مادية ينظر إليها ويلمسها ويسمعها ويشمّها ويتذوّقها، وفرص لاستكشاف العالم، وتحفيز لغويّ ملائم، وشخص بالغ يتعلّق به (Coletta – Donohue، ١٩٩٢، ص ٦٥). ويلعب الدعم الذي تتلقّاه الأمّ من العائلة والمجتمع المحلي دوراً مهمّاً في نوع العناية التي يمكن أن تقدّمها خلال هذه المدّة. من هنا أهمّية الأنماط الثقافية المتعلّقة بدور الأب وباقي أفراد العائلة والمجتمع المحلّي ككلّ في تلك الفترة، بالنسبة إلى بقاء الطفل ونموّه.

في مرحلة **الرضاعة الثانية**[٣٤] (أو بعد حصوله على الأغذية المكمّلة[٣٥])، يواجه الطفل خطر اضطراب النموّ[٣٦]. بما أنّ هذا الاضطراب قد يكون نتيجة لتغذية غير ملائمة، فمن البديهي القول إنّ عملية التغذية نفسها مهمّة في تحديد مصير النموّ اللاحق للطفل (Evans، ١٩٩٤). وبالتالي، لا يكفي أن نعرف نوع الطعام المتوفّر للأطفال، بل من المهمّ أيضاً أن نفهم الإطار الذي يُعطى الطعام فيه.

مرّة أخرى، نجد ممارسات تقليدية (إيجابية وسلبية) تساعد على فهم العوامل المؤثّرة على حالة الطفل الغذائية. تتضمّن هذه العوامل أنواع الأطعمة التي يُستحسن تقديمها إلى الطفل، والمحرّمات الغذائية، ومواعيد إدخال أصناف جديدة من الأطعمة. والأنماط الغذائية للعائلة مهمّة أيضاً. في بعض الثقافات، تكون حصّة الطفل بقايا الأطعمة التي يتناولها أفراد العائلة. وقد لا يتناول الطفل الطعام إلا في مواعيد أكل البالغين، أي مرتين يومياً فحسب. ومن المهمّ كذلك الشخص الذي يحضّر الطعام. هل هي الأمّ وحدها؟ هل ينحصر اهتمامها بهذا العمل وحده، أو هي تقوم بأعمال أخرى فيالوقت عينه؟ هل الأخوة والأخوات الكبار مسؤولون عن إطعام الطفل الأصغر؟ هل ينتبهون إلى كمية الطعام التي يتناولها؟ هل ينتبهون له خلال عملية الأكل؟ الإجابة عن هذه الأسئلة قد تقدّم معلومات مهمّة عن حالة الطفل الغذائية.

عندما يصبح الأطفال دارجين[٣٧] ويبدؤون بالتنقّل وحدهم، تصبح نظافة المكان المحيط بهم والانتباه إلى سلامتهم من الأمور الأساسية إلى أبعد الحدود. بالإضافة إلى أنواع الدعم الذي يحتاجه الأطفال الرضّع، فهم حين يصبحون دارجين (من عام واحد إلى ٣ أعوام) يحتاجون إلى دعم للحصول على مهارات جديدة في ما يتعلّق بالحركة والكلام والتفكير، وإلى إمكانية تطوير بعض الاستقلالية، وإلى مساعدة على تعلّم كيفية التحكّم بتصرّفاتهم، وإلى فُرص للبدء بتعلّم الاعتناء بأنفسهم، وإلى فُرص يومية للّعب بأشياء مختلفة (Coletta – Donohue، ١٩٩٢، ص ٦٥).

ونحن نجد فروقات واسعة في مدى تفهّم الوالدين حاجة الأطفال إلى التحفيز، وفي

[٣١] العزل ما بعد الولادة: Confinement

[٣٢] مرحلة الرضاعة المبكرة: Early infancy

[٣٣] بالغ: Adult

[٣٤] فترة الرضاعة الثانية: Late infancy

[٣٥] الأغذية المكمّلة: Complementary foods

[٣٦] اضطراب النموّ: Growth faltering

[٣٧] دارج: Toddler

معتقداتهم الخاصة بما يستطيع الأطفال القيام به أو ما يعجزون عنه. على سبيل المثال، كان الآباء والأمهات في "تايلندة" يعتقدون أنّ الأطفال الرضّع عاجزون عن الرؤية، وأنّهم بالتالي لا يستطيعون التجاوب مع البالغين. وكان بالتالي وضعهم في أسرّة ذات قضبان حديدية يبدو أمراً منطقياً. بعد ذلك، وبعد مشاهدات من خلال الفيديو والزيارات المنزلية، رأوا هؤلاء الرضّع يتجاوبون مع أشياء موجودة في محيطهم. بدؤوا عندها بفهم أهمية فتح القضبان الحديدية والتفاعل مع الطفل الرضيع (Kotchabhakdi، ١٩٨٧). في هذا المثل، يظهر تماماً أنّ إدخال ممارسة اللعب مع الطفل الرضيع من دون تبديل نظام المعتقدات أمر لا طائل تحته.

مع أنّ الأمّ تبقى المسؤول الأساسي عن سلامة الطفل والعناية به وتغذيته، فإنّ الطفل الدارج يبدأ بالتحرّك بعيداً عنها. في النهاية، يلعب أشخاص آخرون في العائلة والمجتمع المحلي دوراً متزايداً في العناية بالطفل، خصوصاً على صعيد دمج الطفل اجتماعياً وتعليمه من خلال توجيهات وأمثلة مباشرة. في بعض الثقافات، تكون هذه المرحلة بعد أسابيع قليلة من ولادة الطفل؛ وقد تصل في ثقافات أخرى إلى عدّة أشهر أو سنوات. أمّا الفترة الأكثر شيوعاً لتحرّك الطفل بعيداً عن أمّه، فهي عند الفطام النهائي.

الطفل ما قبل المدرسة (من ٣ إلى ٦ أعوام) يصبح أكثر اتّكالاً على نفسه. وهي مرحلة "الاندماج الثقافي"[٣٨]. ففي بعض الثقافات، يصبح الأطفال شبه مستقلّين وتوكل إليهم مسؤوليات كبيرة، حتى على صعيد الاهتمام بالأخوة والأخوات الأصغر سنّاً. وفي ثقافات أخرى، لا يتمّ تشجيع الأطفال على الاستقلالية حتّى فترة طويلة لاحقة. يظلّون تابعين للبالغين بالنسبة إلى العناية والغذاء. نلاحظ مرّة أخرى أنّ الثقافة التي يتربّى الطفل فيها تحدّد توقيت وأنواع المهارات اللازمة المتعلّقة بالعناية بالنفس، وبالاستقلالية، وبنموّ روح المسؤولية.

وفي حين أنّ الأطفال في ثقافات عديدة من ثقافات الدول النامية قد يُطلب إليهم منح العناية لأخوتهم وأخواتهم الأصغر منهم سنّاً، فإنّ الأطفال في سنّ ٣-٦ سنوات لهم حاجات خاصّة بهم. يحتاجون إلى فُرص لتطوير مهاراتهم الحركية، وإلى تشجيع على ممارسة اللغة من خلال المخاطبة والقراءة والغناء، وإلى نشاطات تنمّي حسّ السيطرة الإيجابي لديهم، وإلى فرص لتعلّم التعاون والمساعدة والمشاركة، وإلى تجارب على صعيد مهارات ما قبل الكتابة وما قبل القراءة (Coletta – Donohue، ١٩٩٢، ص ٦٥).

ورغم وجود استمرارية في نموّ الأطفال، فإنّ كلاً من المعتقدات التقليدية والمعرفة العلمية تعترفان بوجود نقاط انتقال تمثّل تحوّلاً حقيقيّاً في خبرات الأطفال. مثال على ذلك فطام الطفل، أو إدخال أطعمة جديدة في نظامه الغذائي، أو تحميله مسؤوليات هي من مسؤوليات البالغين. وهذه ليست سوى نقاط انتقال قليلة من جملة نقاط هامة كثيرة. هذه التحوّلات على صعيد النموّ والتطور تتطلّب تسويات من قبل الطفل. وغالباً ما نجد في الثقافات التقليدية ممارسات و/أو طقوساً تساعد على تحديد هذه المراحل معترفةً بالانتقال.

في النتيجة، لقد طوّرت المجتمعات التقليدية وسائل لدعم نموّ الأطفال وتطوّرهم استجابةً لحاجات يحددها الإطار المحلي[٣٩]. والعديد من هذه الممارسات والأنماط والمعتقدات في تربية الأطفال تتناغم مع الفهم العلمي الراهن لنموّ الأطفال وتطوّرهم. لكنّ الثقافات في تطوّر مستمرّ، وبالتالي فإنّ بعض ممارسات تربية الأطفال ومعتقداتها انهار. الوالدان متردّدان في ما يخصّ أهدافهما وتوقّعاتهما حيال أطفالهما، وهما يتساءلان عن مدى ملاءمة الممارسات

[٣٨] الاندماج الثقافي: Socializing into the culture

[٣٩] وضعي: Contextual

التقليدية. المتطلّبات المستجدّة وغياب الدعم التقليدي يرغمان العائلات على القيام بالأمور بشكل مختلف. بعض الآباء والأمّهات متنبّهون إلى أنّهم يربّون أطفالهم بغير الطريقة التي تربّوا هم عليها. وآخرون ينفذّون استراتيجيات تربوية بديلة استجابةً للظروف المتغيّرة، دون أن يعوا بالفعل ما بقي من الممارسات القديمة وما ضاع منها. في كلا الحالين، فإن ما يفعله الوالدان يؤثر على كيفية نموّ الطفل وتطوّره. لكنّ العائلات لا تعيش منعزلة. فهي جزء من مجتمع ومن نظام اجتماعي- سياسي أوسع يحدّد الإطار الذي يشكّل ممارسات تربية الأطفال ومعتقداتها. من هنا، فإنّ أيّ محاولة للعمل مع العائلات لدعم ممارسات تربية الأطفال لديها ينبغي أن تتمّ من ضمن الإطار الاجتماعي-السياسي الأوسع.

الإطار المحيط

إن البرامج لا يمكن أن توضع من خلال تناول الطفل في معزل عمّا يحيط به. كذلك من غير الممكن تحديد تأثير الممارسات في تربية الأطفال إلا من خلال آلية عمل العائلة والمجتمع المحلّي. ويؤخذ في الحسبان أيضاً الإطار الأوسع المحيط بالعائلة وبالمجتمع المحلّي.

إنّ فهم الإطار يساعد على فهم الطريقة التي تطوّرت بها ممارسات تربية الأطفال وكيفية تطوّرها الآن. والإطار يتشكّل من أمور عديدة، ويتضمّن:

- **المحيط المادي**، وهو المناخ/المميّزات الطبيعية للمنطقة، ما يحدّد الحاجة إلى الحماية من الحرّ أو البرد، ونسبة السهولة في زيادة كمية الطعام لتأمين الغذاء للعائلة؛
- **المناخ الاجتماعي-الاقتصادي** الذي يحدّد ما إذا كانت العائلة تعيش في أمان أم أنّ حياتها يسودها الخوف؛
- **المناخ الاقتصادي** الذي يحدّد قدرة العائلة على البقاء والازدهار؛
- **الأنظمة الفلسفية والدينية** التي تؤمّن قاعدةً لقيم المجتمع ومعتقداته، وهويّة ثقافية للعائلة؛
- **الماضي**، ويتمّ تقديمه للطفل من خلال الأساطير والأمثال الشعبية والأحاجي والأغاني، ومن خلال ما يبرّر وجود النظام الاجتماعي ويقوّي التقاليد؛
- **العائلة والمجتمع المحلّي** اللذان يتصرّفان كنموذج للسلوك المتوقّع من الأطفال؛
- **القرية**، التي تمثّل مجموعة متنوّعة من المواقف التي تستدعي تصرّفاً محدّداً سلفاً.

بالنسبة إلى المجتمعات التي تتميّز بأنّها انتقالية، نجد ابتعاداً عن الممارسات التقليدية عندما تتعارض مع الأفكار الجديدة، و/أو نجد، في بيئة تهدّد بقاء المجتمع، تغيّرات تفرض التغيير على هذا المجتمع. يقول نيجوسي Negussie إنّ الذين يهاجرون من الريف إلى المدينة و/أو يعيشون ضمن جماعات هامشية يمكن اعتبارهم يمرّون بمرحلة انتقالية. في المجتمعات التي تمرّ بمرحلة انتقالية، تتضمّن ممارسات تربية الأطفال ومعتقداتها خليطاً ممّا هو تقليدي وما هو عصري، ويختلف هذا الخليط انطلاقاً ممّا يكون مطلوباً من العائلات.

وفي المقلب الآخر، نجد المجتمعات التي يمكن وصفها بالعصرية. وبمتناول الثقافات "العصرية" نظام عناية طبّية وتربوية غير تقليديّ، وهي حلّته محلّ الأنظمة التقليدية. ويجد نيوجوسي أنّ الذين يعيشون في المدن وضواحيها يمكن تصنيفهم من ضمن هؤلاء.

وهذا الأسلوب في تحديد الأطر مفصّل في ما يلي:

• **التقليدي: الاعتماد على المعرفة الموروثة والشفوية.**

في معظم البلدان، تتغيّر الممارسات التقليدية في تربية الأطفال، الإيجابية منها والسلبية، بممارسة العائلات لمعتقدات وممارسات أخرى. والمجتمع الذي يبتعد عن الممارسات التقليدية يمكن تصنيفه على أنّه في مرحلة انتقالية.

• **الانتقالي: عندما يقوم مجتمع، يعتمد أصلاً على "حكمة" تقليدية، بتبنّي معتقدات وممارسات بديلة.**

يمكن تصنيف العديد من الثقافات الأفريقية والأميركية اللاتينية على أنها في مرحلة انتقالية، نتيجة التغيّرات التي تصيب حياة العائلة. وتؤثّر هذه التغيّرات بشكل غير مباشر على ممارسات تربية الأطفال ومعتقداتها كما على نموّ الأطفال وتطوّرهم. والعائلات والمجتمعات في حالة انتقالية نتيجة ما يلي:

أولاً: التغيّرات في الوظائف التقليدية للعائلة

كان المجتمع ونظام العائلة الممتدّة من أهمّ داعمي الوالدين. في الماضي، كانت الروابط العائلية الوثيقة تؤمّن حدوداً ثابتة على صعيد الأمان الاقتصادي والعاطفي والاجتماعي للأطفال وللعائلة؛ لكنّ هذا الدعم التقليدي للعائلات تفكّك بسبب انتقال العائلات من الريف إلى المدينة، وبسبب هجرة العائلات بحثاً عن عمل، كما بسبب مغادرة أفراد من العائلات للقرية بحثاً عن فرص تعلّمية واقتصادية. وبالتالي، فإنّ العديد من أدوار المجتمع المحلّي، والتي ذكرناها سابقاً، يتولاها المجتمع أو أنها تتساقط.

ثانياً: التغيرات في بنية العائلة

إنّ حجم العائلات في انحسار. ويعود ذلك جزئياً إلى كون الناس ينجبون عدداً أقلّ من الأطفال؛ لكنّ السبب الأهم هو الانتقال من المجموعات العائلية المتعدّدة الأجيال إلى العائلة النواتية. وهذه الأخيرة، وبسبب قلّة عدد البالغين فيها، غالباً ما تفشل في تأمين العناية والدعم اللذين يطلبهما الأطفال. والجدير بالذكر أنّ هذه العائلات الصغيرة ليست عموماً وحدات ثابتة جدّاً، إذ نجد تبدّلاً في هويّة الأشخاص وفي عددهم داخل الأسرة[٤٠]، بفعل الانتقال الموسمي من وإلى المنزل وتبعاً لظروف العمل.

[٤٠] أسرة: Household

ثالثاً: التغيّرات بالنسبة إلى الطفلة

باتت النساء والفتيات محور انتباه دولي. ويجري تحدي ممارسات تربية الأطفال التي توكل إلى الطفلة الأكبر سنّاً أمر العناية بالأطفال الأصغر في العائلة. والفتيات اللواتي كنّ تقليدياً مسؤولات عن العناية بأخوتهنّ وأخواتهنّ الأصغر سنّاً، وصرنَ يذهبنَ إلى المدرسة، باتت نسبتهنّ مرتفعة ويتمّ تشجيعهنّ على إكمال تعلّمهنّ. ولهذا الأمر تأثير على الترتيبات المتعلّقة بالعناية بالأطفال داخل العائلة.

رابعاً: تغيّرات التي تصيب طبيعة عمل المرأة

لعبت النساء دوماً أدواراً متعددة تقاسمت وقتهنّ وطاقتهنّ الجسدية والعاطفية. بغض النظر عن الإطار الذي يتربّى الأطفال ضمنه، فإنّ العناية بالأطفال، وخصوصاً الأطفال الصغار، ما زالت مسؤولية المرأة. كذلك، فالمرأة هي المسؤولة عن الإدارة والعمليات المنزلية، والنشاط الاقتصادي/الإنتاجي. وتتولد على النساء ضغوط اقتصادية جديدة وتتفتح أمامهن احتمالات

جديدة، ممّا يعني أنهنّ سيعملنَ بازدياد خارج المنزل، غالباً لساعات طويلة، وتبعاً لجداول تحدّ من تفرّغهنّ وتحدّ بالتالي من الوقت الذي يمكن أنْ يُكرّسنه للعناية بالأطفال.

في المناطق الريفية، غالباً ما تعمل النساء في الحقول. وفي حين شكّلت النساء تاريخياً في العديد من الثقافات غالبية قوة العمل الزراعية، فإنّ هجرةِ الرجال طلباً للعمل هي التي زادت دور النساء الزراعي. إضافة إلى ذلك، إنّ الإنتاج وتحصيل المال في بعض المواقع الزراعية أدّيا إلى أنْ يُطلب أكثر فأكثر من النساء قضاء وقت طويل واتّباع جداول ومواعيد عمل مشابهة لتلك المعتمدة في المدن.

في كلتا البيئتين المدينية والريفية، نجد زيادة في عدد الأسر التي تكون المرأة فيها هي المسؤول الأوّل. ويؤثّر ذلك بالضرورة على أعباء العمل المناط بها.

خامساً: التغيّرات التي تصيب دور الرجال

إنّ للرجال تقليدياً، في ثقافات عديدة، دوراً واضحاً وإنْ محدوداً في تنشئة[٤١] الأطفال خلال أعوامهم الأولى. هم الذين يفرضون القواعد السلوكية[٤٢]، وهم المثال بالنسبة إلى الفتيان الصغار. لكنّهم نادراً ما يكونون معنيّين بعملية التنشئة اليومية. في بعض الثقافات، كجبال البيرو وبوليفيا مثلاً، يكون الرجال معنيين مباشرةً بطقوس تتّصل بولادة الطفل. لكنْ، وبتغيّر المجتمعات، تغيّر دور الرجال، وفي العديد من المجتمعات لم تعد التقاليد هي التي تحدّده، بل تحدّده أكثر فأكثر التغيّرات التي تصيب الوضع الاقتصادي من جهة وبنية العائلة من جهة أخرى.

[٤١] تنشئة: Upbringing
[٤٢] القواعد السلوكية: Discipline

كان لانتقال العائلات من الريف إلى المدينة آثار إيجابية على دور الأب وأخرى سلبية. من الأمثلة على ذلك أنّ العائلات التي تنتقل إلى المدن في نيجيريا تفقد دعم العائلة الممتدّة. ولأنّ غالبية العائلات لا تستطيع دفع مصاريف أشخاص يمنحون العناية لأطفالها، فقد أصبح الرجال معنيين بشكل أكبر بتأمين هذه العناية. والأمر نفسه تقريباً حصل في مالاوي، حيث يزداد التفاعل بين الرجال والأطفال عند انتقال العائلة إلى المدينة.

سادساً: التغيّرات في أنماط الهجرة

حتى زمن قريب، كان الرجال لا يزالون في طليعة المهاجرين بحثاً عن الوظائف. أمّا خلال السنوات القليلة الماضية، ومع إنشاء مناطق التجارة الحرّة، بدأ عدد متزايد من النساء بالهجرة نحو هذه المناطق للحصول على عمل. والتأثير السلبي الممكن لهذا الأمر على العائلات والأطفال الصغار قد يكون كبيراً.

إنّ الأعراف والمعتقدات والممارسات كانت مستقرّة نسبياً داخل المجتمعات التقليدية. والتوقّعات على صعيد تصرّف الوالدين كانت واضحة. أمّا العائلات التي تمرّ بمرحلة انتقالية، فإنّ ممارسات تربية الأطفال لديها ليست واضحة. وقد تفتقر هذه العائلات إلى المهارات التي تسمح لها بالعيش في حال عدم الاستقرار الذي تقدّمه الثقافات الانتقالية. في هذه الحال، قد يكون لدى الوالدين شعور بالضعف وبانعدام الثقة بالنفس على صعيد مهاراتهما كوالدين. وقد يؤدّي ذلك إلى ممارسات في تربية الأطفال متناقضة و/أو مقيّدة بشكل مفرط (Werner، ١٩٧٩). أمّا بالنسبة إلى العائلات التي عاشت لجيل أو جيلين في المدينة، فإنّها ربما تمكّنت من استيعاب عدد أكبر من المعتقدات والممارسات "العصرية" في مجال تربية الأطفال.

العصرية[٤٣]: إنها حال من توافر وسائل الدعم[٤٤] الصحية والتربية والاجتماعية غير التقليدية، ومن الاعتماد عليها أكثر من الاعتماد على الوسائل التقليدية.

وفّرت التكنولوجيا للعائلات مجموعة واسعة من وسائل الدعم غير المتوافرة في الثقافات التقليدية. ورغم وجود وجهات نظر مؤيّدة وأخرى معارضة لكلّ تكنولوجيا جديدة، فإنّ توافرها غيّر حياة الناس بشكل جذري. نأخذ مثلاً على ذلك الإرضاع بواسطة الزجاجة الذي سهّل على النساء دخول سوق العمل. لكنّ الإرضاع بواسطة الزجاجة والتخفيف من الإرضاع من الثدي أدّيا إلى نسبة عالية من الوفيات والأمراض لدى الأطفال بسبب سوء استعمال هذه الوسيلة. نذكر مثلاً آخر هو إنشاء مدارس ابتدائية محلّية سهّلت التحاق الفتيات بالمدارس. وقد يعني ذلك أنّ الأطفال الرضّع صار يعتني بهم أخوة وأخوات أكبر منهم سنّاً، ولكنهم أصغر من أن يذهبوا إلى المدرسة، ممّا يعرّض الاثنين معاً للمخاطر.

في النتيجة، فإنّ المجتمعات غير المعرّضة بشكل كبير للتأثيرات الخارجية يبقى فيها الإطار مستقرّاً نسبياً، وتظلّ ممارسات تربية الأطفال هي نفسها عبر الأجيال. أمّا المجتمعات السريعة التبدّل، فنجد تغيّرات مفاجئة من جيل إلى آخر في الإطار الذي يتربّى الأطفال ضمنه. تؤدّي تلك التغيّرات إلى فروقات في نوع العناية التي تُمنح للأطفال. فالعائلات ذات المعتقدات التقليدية سوف تربّي أطفالها بطريقة واحدة معيّنة، أمّا العائلات التي تمرّ بمرحلة انتقالية، أو التي تعتبر نفسها عصرية، فيكون لديها مجموعة مختلفة تماماً من المعتقدات والأنماط التي تحدّد كيفية قيامها بعملية التربية.

إنّ معرفة ذلك يساعد في عملية وضع البرامج الملائمة.

سابعاً: عمليات مفيدة لجمع المعلومات:

- الطلب إلى البالغين التفكير في طفولتهم: إنّ تذكّر الطفولة يساعد على تناول المواضيع الأساسية والتمييز بين الاستمرارية وبين التغيير في الممارسات، ويسهم في إرساء تفهّم الوالدين للطفل، كما بإمكانه أن يكون طريقة سهلة لإشراك الرجال في الحديث. ويبدو أنّ هذا التمرين هامّ جداً نظراً إلى الميل الواضح لدى الوالدين لتكرار الممارسات التي طُبّقت عليهما في طفولتهما، حتى ولو لم يكونا يؤمنان بأنها ملائمة أو صائبة.
- المقارنة بين الممارسات والمعتقدات عبر الأجيال من خلال البحث عن والدين أكبر ووالدين أصغر سنّاً: هذه التقّنية[٤٥] أيضاً تساعد على التمييز بين الاستمرارية وبين التغيير في الممارسات-"سجلّ الأجيال[٤٦]".
- إشراك الأشخاص في تمارين جماعية[٤٧] دينامية: تساعد هذه التمارين على "إشراك" أعضاء المجموعة، كما تمثّل شكلاً من أشكال التعبير، مع احترام خصوصية المواضيع. ويمكن أن يكون ذلك على شكل"لعب أدوار" حيث يُظهر المشاركون من خلال التمثيل ردود فعلهم الإيجابية والسلبية على تصرّفات الأطفال.
- تصور "يوم في حياة طفل": تساعد هذه التقّنية على جعل إمكانية الملاحظة أكثر منهجية.
- استخدام البيانات التي تولدت المخصّصة لغايات أخرى(مثلاً في تقييم البرامج الحالية) يساهم ذلك في استخدام البيانات الموجودة إلى أقصى الحدود.

[٤٣] العصرية: Modernity
[٤٤] وسائل الدعم: Supports
[٤٥] تقّنية: Technique
[٤٦] سجلّ الأجيال: Generational matrix
[٤٧] تمارين جماعية: Group exercices

ضرورة التركيز في البرامج المعدّة للأطفال على العائلة والمجتمع المحلّي

إنّ البرامج التي تحاول أنْ يكون لها تأثير إيجابي على نموّ الأطفال وتطوّرهم يجب ألا توجّه إلى الأطفال وحدهم. يجب إيلاء أهمية لدور الأمّهات والآباء والأجداد وأعضاء العائلة الممتدّة والأخوة والأخوات. ان برامج تثقيف الوالدين هي وسيلة للتركيز على العائلة. وإنّ فهم الممارسات والمعتقدات المتبعة في تربية الأطفال يمكن أن يدعم هذه البرامج. مثلاً، تمّ في "تشيلي" إدراج دراسة حول ممارسات تربية الأطفال ضمن برنامج مصمّم لتعليم الوالدين وزيادة قدراتهما (اليونيسف،١٩٩٤). وقد استخدمت المعلومات الناتجة عن هذه الدراسة لتعيين مناطق محدّدة يجب أنْ تولى أهمّية خاصة في البرنامج، ولتطوير مواد تدريبية حول "الوالدية الإيجابية" تتعامل مع:

١- العائلة كوحدة،
٢- التعلّق بالطفل ومحبّته خلال فترة الحمْل وفي العام الأوّل من حياته،
٣- احترام الذات والاتّكال على النفس لدى الطفل خلال نموّه،
٤- كيفية إغناء التفاعلات داخل المنزل والبيئات التعلّمية بالنسبة إلى الأطفال،
٥- الأب كمشارك في ممارسات تربية الأطفال،
٦- ستراتيجيات القواعد السلوكية المبنية على الاحترام والحبّ،
٧- أنظمة دعم الأهل.

إنّ البرامج التي لها تأثير إيجابي على الأطفال لا تقتصر بالضرورة على تلك التي تركز على نموّ الطفل أو على ثقافة الوالدين. إنّ ترقية مستوى عيش أفراد العائلة-خصوصاً الأمّهات- وكذلك المجتمع المحلّي، يؤدّي إلى فوائد غير مباشرة تعود على الأطفال. والبرامج التي تمنح المرأة دخلاً إضافياً تتصرّف به بنفسها يكون لها تأثير غير مباشر على الأطفال، من منطلق أن الأمّ سوف تستخدم هذه الموارد الجديدة لصالح صحّة الطفل وتعليمه (Engle، ١٩٩٤).

ضرورة تأمين خدمات غير مجزّأة

إنّ حياة الناس غير مجزّأة كما هي الخدمات الاجتماعية الحكومية. ومن المعلوم أنّ عمليات الدعم المتعدّدة الجوانب أكثر فاعلية من الجهود التي تركز على جانب واحد من جوانب الحياة. خلال السنوات الأولى من الطفولة، يقتصر النموّ على الصحّة والغذاء. لكنّ الدعم في الأعوام الثلاثة الأولى يجب أنْ يكون شاملاً، بما في ذلك التنبّه إلى النموّ العقلي والاجتماعي إضافةً إلى النموّ الجسدي. ويجب قيام تعاون بين المؤسّسات من أجل خير الأطفال الصغار. فلا الدولة ولا المنظّمات غير الحكومية ولا الكنيسة(أو ما شابه من مؤسسات) بإمكانها الحصول على النتائج المطلوبة إنْ هي عملت لوحدها.

وضع البرامج انطلاقاً من برامج موجودة أصلاً

إنّ الوسيلة الفعّالة لإبقاء التكاليف معقولة هي وضع البرامج التي تُعنى بالعناية بالأطفال وبنموّهم انطلاقاً من برامج موجودة. والخيارات التي سبق وجُرّبت تشمل دمج البرامج المتعلّقة

بتنمية الطفولة المبكرة مع برامج التعليم المستمرّ للبالغين، وتطوير المجتمع المحلّي، والعناية بالطفل، وبرامج الصحّة و/أو الغذاء. وتلغي هذه الاستراتيجيا الحاجة إلى تطوير هيكلية جديدة مكلفة. ورغم أنّ ذلك لا يحصل دون تكلفة إضافية، فإنّ التجربة أثبتت أنّ هذا الدمج يمكن أنْ يكون فعّالاً وينتج تعاوناً يستفيد منه البرنامج الأصلي.

من الصعب تلخيص التنوّع الغني في الدراسات التي قُدّمت في ورش العمل المختلفة. إنّ اتّساع الظروف والأطر، كما التنوّع الموجود على صعيد الممارسات والأنماط والمعتقدات، يؤكّد الاستنتاج العام الذي مفاده أنّ برامج العناية بالطفولة المبكرة ونموّها تحتاج إلى أنْ تتكيّف مع الواقع والتنوّعات المحلّية. وإلا، يكون من المستحيل احترام الفروقات الثقافية و"الانطلاق مما يعرفه الناس".

الرجال في حياة الأطفال

بقلم جُوديث إيفَنْز

مقتطفات

عن: Judith Evans, *Men in the Lives of Children*, Coordinator's Notebook,16.

لم يتمّ التركيز الجدّي بعد على مسألة "العمل مع مفهوم الرجال في حياة الأطفال".

يؤثّر الرجال على الأطفال بطرق معقدة ومتعدّدة. وإنّ لمساهمتهم أو عدمها تأثير كبير (كآباء وكأعضاء في العائلة) على صحّة الأطفال الصغار ونموّهم. ومن خلال أدوارهم خارج العائلة، كمعلّمين أو قادة في لمجتمع أو رجال دين أو عاملين صحيين أو صانعي السياسات، غالباً ما يتّخذ الرجال قرارات تؤثّر على قدرة العائلة في مساعدة الأطفال على النجاح. وبقدر ما يُبدي هؤلاء الرجال المؤثّرون مواقف داعمة حيال الأطفال الصغار، وبقدر ما يتوفر من معرفة جيدة عن حاجاتهم، عندها يستطيعون تسهيل قيام جهود حقيقية على صعيد وضع البرامج الموجهة للأطفال. وعلى العكس، إذا تجاهل هؤلاء أهمّية السنوات الأولى من عمر الأطفال، أو كان لديهم مفاهيم خاطئة عن حاجات الأطفال الصغار، فغالباً ما تتمّ معارضة هذه البرامج أو إنها لا تستمر طويلاً. يعتمد الأطفال والنساء على الرجال الموجودين في حياتهم، كما يعتمدون على الرجال أصحاب القرارات التي تؤثّر عليهم. إنّ وضع البرامج للأطفال الصغار وللعائلة، يحتاج إلى أنْ يعكس هذا الواقع ويتعامل معه، إذا كان الهدف منها هو توفير ودعم خبرات نوعية وفعالة للأطفال الصغار.

الرجال كآباء

خلال السنوات الماضية، أُجريت دراسات عديدة وعمليات مراجعة لموضوع الرجال بوصفهم آباء. ولكن، من المهمّ أن نذكر أن هذا مجال بحث جديد نسبياً. وهناك أبعاد كثيرة لمساهمات الآباء لم يتمّ البحث فيها بعد، بعكس المتعارف عليه في ما يتعلق بالتفاعلات والعلاقات بين الأمّهات والأطفال الصغار بشكل مباشر. والدراسات التي أجريت حتّى اليوم بحثت الطرق التي يكون فيها الآباء معنيين بشؤون العائلة، وذلك من خلال الاهتمام بالطفل والتفاعل معه، و/أو من خلال علاقة الآباء بالأمّ؛ كما درست الطرق الأخرى لمساهمة الآباء في العائلة من خلال تأمين الحاجات المادية والدعم الاقتصادي والمَسكن. وتُظهر الدراسات بشكل أساسي أنّ باستطاعة الآباء التأثير إيجابياً على نموّ أطفالهم من خلال التفاعل الإيجابي معهم. ومع وجود أسئلة عديدة لم تتمّ الإجابة عنها بعد، نجد في ما يلي ملخّصاً لما هو معروف حتّى الآن.

الاهتمام المباشر في العائلة

طبيعة تفاعل الأب مع الطفل

إنّ معظم الدراسات التي بحثت في تعلّق الآباء بطفلهم الرضيع[1]، وفي "انشغال[2]" الأب بطفله في أعوامه الأولى، قد أُجريت في بلدان الشمال. وتُظهر هذه الدراسات أنّ الأطفال الذين يأخذ آباؤهم دوراً مهمّاً من حياتهم منذ الولادة، يسجّلون نتيجة أعلى في قياس الذكاء[3] من الأطفال الذين لا يكون آباؤهم معنيين بالقدر نفسه(Breaux– Engel، ١٩٩٤،ص ١٩). وتحديداً، أظهرت دراسة أجراها في "باربادوس" تاونسند وإنجل وراسل- براون Russell-Brown

[1] رضيع: Infant

[2] انشغال-اهتمام: Involvement

[3] قياس الذكاء: Intelligence Test

وEngel وTownsend عام ١٩٩٤، أنّ "الأطفال الذين لديهم علاقات جيّدة أو متطوّرة باستمرار[٤] مع آبائهم من المرجّح أنْ يكون أداؤهم المدرسي أفضل وأنْ تكون مشاكلهم السلوكية[٥] أقل"، واتّضح أنّ العوامل المهمّة هي مستوى ونوعية انشغال الأب، أكثر ممّا هي كمّية الوقت الذي يمضيه الأب في التفاعل مع طفله (ص ٢٠). ولا تتوافر معلومات كثيرة حول مردود ذلك في مجالات أخرى غير نسبة الذكاء والأداء والسلوك المدرسي.

في مراجعتهما لما كُتب في هذا المجال، يلاحظ بْرو وإنجل (١٩٩٤) أنّ أحد أهمّ نتائج اهتمام الأب بالطفل يترتب على الأب نفسه. فبقدر ما يعتني بشؤون الطفل[٦]، بقدر ما يزيد اهتمامه بأمره (ص٢١). إنّ الآباء الذين يتحمّلون وحدهم مسؤولية الطفل، يطوّرون أحياناً مهارات في الاعتناء بالطفل، كما يكسبون ثقة بأنفسهم. نستدلّ من هذه الدراسة على أهمّية تطوير دور الأب في الاعتناء بالأطفال الصغار نظراً لما لاهتمام الآباء من مردود إيجابي على الأطفال.

"الانشغال" لا يعني أن الأب يجب أن يكون المانح الأساسي للعناية؛ ولكي يكون للأب تأثير على نموّ الطفل، يكفي أن يكون له دور فاعل في حياة الطفل اليومية.

لا يوجد معلومات تساعد على تحديد الحد الأدنى من كمّية الوقت التي يحتاج الآباء أن يقضوها مع أطفالهم من أجل تحقيق تأثير إيجابي. على أيّ حال، يتّضح من خلال المعلومات أنّه رغم كلّ ما يقال حول رغبة الرجال في لعب دور أكثر فاعلية والتزاماً في حياة أطفالهم، فإنّ ذلك لم يصبح بعد أمراً شائعاً ومؤثراً لا في الشمال ولا في الجنوب.

إنه لأمر مثالي أنْ يتمّ تشجيع جميع الآباء على الاهتمام المؤثر إيجابياً في حياة أطفالهم، لكن الواقع يفيد أنّ الآباء، في أنحاء عديدة من العالم، لا وجود لهم. والدليل على ذلك هو نسبة الأسر التي تكون فيها المرأة المعيل الوحيد[٨]، وذلك في مناطق مختلفة من العالم. تبلغ هذه النسبة في "أفريقيا" ٤٥٪، في "ملاوي" ٢٩٪، في جامايكا ٤٢٪، في "البيرو" ٢٣٪، في "تايلاندة" ٢٢٪ (Bruce، ١٩٩٤)، وهذه النسب هي في تصاعد مستمرّ.

رغم أنّ عدد هذه الأسر هو أحد مؤشّرات وجود الأب أو غيابه في حياة الأطفال، تبرهن تينا بْروس (١٩٩٤) أنّها ليست الطريقة الأكثر دقّة لتصوير حياة النساء و/أو لإطلاق الفرضيات حول غياب الأب. فليس جميع الأمّهات اللواتي لا شريك لهنّ يعشن في أسرهن مسؤولات عنها. بعضهنّ يعيشن مع الوالدين أو الجدين أو العم أو الخال، أو في أنواع أخرى من الأُسر. وبالتالي، وبدلاً من وضع سياسة قائمة على الأسر التي تكون فيها المرأة هي معيلها الوحيد، وافتراض أنّ نسبة غياب الرجل هي نفسها نسبة هذه الأسر، تبرهن بْروس أنّه من الأدق النظر إلى ترتيبات[٩] حياة النساء. وتقدّم بْروس معلومات عن نسبة النساء اللواتي يعشن مع شريك مقيم[١٠]، ممّا يعطي صورة مختلفة حول حياة النساء. مثلاً، عند النظر إلى الأسر التي تكون فيها المرأة هي معيلها الوحيد مقارنة مع النساء اللواتي ليس لديهن شريك مقيم، نجد في «غانا» ٢٠٪ من الأسر التي تعيلها نساء مقابل ٥٠٪ من النساء اللواتي ليس لديهنّ شريك مقيم، و في «كينيا» ١٧٪ مقابل ٤٣٪، وفي «مالي» ٥٪ مقابل ٢٠٪، وفي «السنغال» ٢٪ مقابل ٣٣٪. ويشكّل عدم وجود شريك مقيم متغيراً أساسياً في بحثنا إمكانية اهتمام الآباء في حياة أطفالهم.

٤ متواصلة: Ongoing
٥ سلوك: Behavior
٦ اهتمّ: To care
٧ فاعل: Active
٨ الأسر التي تكون فيها المرأة هي راس الأسرة: Female-headed households
٩ صيغة: Arrangement
١٠ شريك مقيم: Resident partner

طبيعة التفاعل مع الأمّ

طريقة أخرى يستطيع خلالها الرجال الحصول على تأثير إيجابي على حياة أطفالهم وذلك

بحسب العلاقة مع والدة الطفل ونوع الدعم العاطفي الذي يوفرونه. بعد مراجعة ما كُتب حول الدراسات التي أجريت في الشمال بشكل أساسي، يستنتج برو وإنجل أنّ "نوعية العلاقة الزوجية ترتبط بشكل مهم بطبيعة التفاعل بين الأب والطفل وبين الأمّ والطفل في آن". وبقدر ما تكون العلاقة إيجابية، بقدر ما يكون الأب معنياً بالاهتمام بالطفل، والعكس بالعكس. وبالطبع، يمكن لعلاقة السببية أن تأخذ منحىً مختلفاً. (ص٣٣).

كما لاحظ برو وإنجل أنّ "نوعية علاقة الأب مع طفله تستند إلى علاقته مع زوجته أو شريكته (أمّ الطفل) أكثر منه إلى علاقة الأمّ مع الطفل.. بعبارة أخرى، إنّ علاقة الأب بالطفل علاقة تتأثر بالظروف المحيطة[١١] بدرجة أكبر من علاقة الأمّ بالطفل. فعلاقة الأم بالطفل أكثر ثباتاً بغضّ النظر عن متانة الرباط الزوجي أو الجنسي." (ص ٣٣). ومن تأثيرات هذه الدراسة على برامج دعم العائلات أنّه عند حدوث تمزّق في العلاقة بين الشريكين، قد يحتاج الرجال إلى الدعم إذا كان من شأن ذلك أنْ يصون أو يقوّي التزاماتهم تجاه الأطفال وتواصلهم الملائم معهم.

[١١] وضعي: Contextual

هل "غريزة الأب" موجودة؟

عن: *Is There a Father Instinct?*. Coordinator's Notebook,16.

يستعرض إنجل Engle وبْرو Breaux في كتابهما "هل غريزة الأب موجودة؟" مواصفات الأبوة لدى مختلف الثقافات، ويستنتجان من ذلك وجود مظاهر مشتركة للأبوة بين الثقافات كافة (ص١٣-١٦)، ويقدّمانها كما يلي:

دور الأب معترَف به في الثقافات كافة

مع أنّ الشخص الذي يمارس الأبوة قد لا يكون الوالد الطبيعي، فإن في الثقافات جميعها أدواراً محدّدة للرجل والمرأة، كلّ بحسب جنسه، في حياة الصغار.

يمكن للآباء أن يكونوا مربين ومحبين تماماً كالأمهات؛ هم قادرون مثلهنّ على تأمين العناية للرضيع كما للطفل الصغير

لدى الآباء القدرة على تأمين الرعاية للرضيع؛ ولا يوجد اختلاف فطري بين الرجال والنساء في ما يتعلق بالقدرة على تلبية حاجات الطفل وبتنشئته ومنحه الحنان.

دور الأب محدود في رعاية الرضيع والطفل الصغير بالمقارنة مع دور الأم

كلّما كان الطفل أصغر سنّاً، كلّما كان دور الأب محدوداً في العناية به. وكلما تقدّم الطفل في السنّ، ازداد دور الأب، خصوصاً عندما يبدأ الطفل بالاندماج الاجتماعي. غالباً ما يلعب الآباء دوراً أساسياً في تهذيب الطفل. في استعراضهما لما كُتب حول دور الآباء في العناية بالطفل خلال أعوامه الأولى، يستنتج إنجل وبْرو (١٩٩٤) أنّ "الآباء يمضون في العناية بالطفل ثلث الفترة التي تمضيها الأمهات (وأقل بقليل إذا قامت الأمهات بتقدير هذه الفترة)". (ص ١٥)

نجد المثل الأفضل على الدور المحدود الذي يلعبه الرجال في العناية بالأطفال والأولاد في دراسة حول الأعراف المتّبعة في مجال تربية الأطفال في «لاوس». تُظهر الدراسة أن الآباء لا يتدخّلون في رعاية الطفل حتى عامه الثالث أو الرابع. تكون مهمّة الرجل في تلك الفترة تأمين الطعام والملبس والدعم بشكل عام. أحياناً، يقوم الأب بحمل الطفل، لكنه لا يتولّى إطعامه أو حمّامه أو "مراقبته". وكلما تقدّم الطفل في السنّ، لعب الأب الدور الغالب في تعليمه وتهذيبه. يتّخذ الأب القرارات المتعلّقة بالمرض والدخول إلى المدرسة وتوزيع الأعمال المنزلية. كما يقوم الآباء بصنع اللُعَب للأطفال.

لا يمضي الأب وقتاً أكبر في العناية بالطفل عند وجود الأم في عملها

إنّ الدراسات حول العمل ورعاية الأسر في الولايات المتحدة الأميركية وجمايكا والهند تظهر جميعها أنّ مقدار الرعاية التي تؤمّنها الأم هو نفسه تقريباً في حال كانت تعمل خارج المنزل أو لا، فهي تقوم بذلك بنسبة ٩٠٪ (Engle and Breaux، ١٩٩٤، ص ١٦). وبالتالي، وإن كان مجيء طفل جديد والاهتمام بالأطفال يزيد من عمل الأم، فإنّ ذلك لا يؤثّر كثيراً على مساهمة الأب في تأمين الرعاية.

أبعاد النظرة إلى الأبوّة لدى الثقافات المختلفة

إذا أخذنا الدراسات الثقافية المختلفة التي تناولت دور الأب في حياة الأطفال الصغار، أمكن أن نستنتج أنّه بقدر ما تدعو الحاجة إلى مزيد من التعاون والتواصل بين الرجل والمرأة في نشاطاتهما اليومية (كتأمين الغذاء للعائلة أو تقاسم المهام نفسها لما فيه مصلحة العائلة)، بقدر ما تزيد مشاركتهما في العناية بالأطفال. وكلّما اختلفت أدوار الرجل والمرأة ومهامهما، كلّما تراجع دور الرجل في ما يتعلّق بالطفل، و أصبح دور الرجل محصوراً[١] بشكل عام في مجال تقديم الرعاية.

متغيّرات[٢] عديدة تحدّد طبيعة الأدوار التي يلعبها الآباء بالنسبة إلى أطفالهم:

السلطة والسطوة[٣]

إنّ درجة السطوة والسلطة مهمّة على صعيد علاقة الأب بعائلته. في ثقافات عديدة، الرجال هم أصحاب القرار في ما يتعلّق بما يحدث داخل العائلة وبتفاعل العائلة مع العالم. تأتي هذه السلطة تاريخياً من أنّ الرجال كانوا معيلي العائلة الأساسيين. وفي حالات عدّة، أُعطيت لهم هذه السلطة كنتيجة للمعتقدات الدينية المسيطرة. إذا وجد الرجال صعوبة في لعب دور المعيلين، وزادت النساء من قدراتهنّ في مجال دعم العائلة مادّياً، ضعف دور الرجل كصاحب السلطة. وهذا ما يجعلهم أحياناً مرتبكين على صعيد طبيعة علاقتهم بأفراد العائلة.

في عملها في جمايكا، تذكر براون (Brown) أنّ "دور الرجال كمعيلين على الصعيد الاقتصادي كان واضحاً، لكنّهم عاجزون عن إيجاد دور آخر لهم في العائلة في حال فشلوا في لعب هذا الدور على أكمل وجه.» (كما يلخّصه إنجل ، ١٩٩٤، ص ٢٢).

بنية العائلة

إنها عامل مهم يجب أخذه بالاعتبار عند تقييم دور الأب. إنّ بنية العائلة (مَن يتواجد مِن أفرادها، كيفية تنظيم الأسرة، توقّعات الذكور والإناث ضمن هذا المحيط[٤]) كلّ هذه الأمور تساهم في تحديد طبيعة الاتّصال بين الرجال والأطفال الصغار.

إنّ دور الأب محدود جدّاً ومحصور في العائلات التقليدية ذات النظام الأُسَري الممتدّ[٥]، حيث نجد الجدّات والعمّات و/أو زوجات أخريات قادرات على المساعدة في منح العناية للأطفال الصغار. وكلّما كانت العائلة ذات تركيبة نواتية، صار من الممكن أنْ يقوم الأب بالأدوار التي، تقليدياً، يقوم بها آخرون. ينقل تْسايتْلاين Zeitlin (١٩٩٣) ما حصل لبعض العائلات في نيجيريا عندما انتقلت من ثقافة العائلة الممتدّة التقليدية إلى نمط العائلة النواتية العصرية. في الأصل، كان الانتقال إلى حياة المدينة وإلى العائلة النواتية يعني أنّ على الآباء أنْ يغيّروا أدوارهم. أصبح بعضهم معنياً أكثر بحياة أطفاله، أمّا البعض الآخر فقد انسحب. لو أنّ دعماً أكبر تأمّن للآباء خلال المرحلة الانتقالية، فإنّ عدداً أكبر كان ليتشجّع على أنْ يكون معنياً أكثر بأطفاله. وهناك بنية أخرى للعائلة موجودة في أنحاء مختلفة من العالم، وهي تقوم على اندماج العائلة الجديدة مع أسرة الزوج الأصلية، حيث تلعب الحماة دوراً مسيطراً في تحديد إدارة الأسرة وكيفية العناية بالأطفال. في حالات عديدة، يتمّ إقصاء الآباء تماماً عن عملية رعاية أطفالهم، وإنْ كانوا يلعبون مع الأطفال ويشكّلون جزءاً من عملية الاندماج الاجتماعي كلما تقدم الطفل في العمر.

١ مُحدّد: Prescribed
٢ متغيّرة: Variable
٣ السلطة والسطوة: Authority and power
٤ محيط، بيئة: Setting
٥ أسرة ممتدّة: Extented family

في بوتسوانا، نجد تركيبة عائلية أخرى. درس عالما الأنتروبولوجيا (تاونسند وكاري Townsend & Garey أنماط الأبوة في المناطق الريفية من بوتسوانا. في إحدى البيئات الريفية، لم يكن الأب الطبيعي هو الذي يقوم بدور الأب. إذ إنّ المطلوب من الجدّ (والد الأم) و/أو الخال أنْ يلعبا دور الأب خلال أعوام الطفل الأولى. ويصبحان "الأبوان الاجتماعيان[٦]" للطفل. قد يكون من أسباب ذلك نمط عمل الأب، ففي المنطقة التي تمّت فيها الدراسة، يهاجر الرجال إلى بلدان أخرى لفترات تصل إلى عشرة أشهر في السنة الواحدة. وبالتالي كان من الصعب عليهم التواجد خلال الأعوام التأسيسية بالنسبة إلى الطفل. تفسير آخر مرتبط بآلية الزواج نفسه: العديد من الأطفال يولد قبل زواج الوالدين، كون مفاوضات الزواج قد تستغرق ما يقارب عشر سنوات، حتى ولو كان الزوجان عازمين على الزواج. قبل الزواج، تعيش المرأة مع أمّها. وهكذا، عند زواج الرجل والمرأة، يمكن أنْ يكون طفلهما قد بات مراهقاً. هنا أيضاً، من الصعب أنْ يمارس الأب الطبيعي أبوّته مع طفله، فيلعب الجدّ أو الخال دور الأب، كونهما موجودين في مكان إقامة الطفل. قبل الزواج، يكون ولاء الرجل لأسرته الأصلية، وهو بالتالي يرسل المال لدعمها، بدل دعم زوجته العتيدة وأطفاله الذين يعيشون في منزل آخر. (كما جاء لدى إنجل ، ١٩٩٤، ص ١٨).

[٦] الأبوان الاجتماعيان: Social fathers

هناك حالات أخرى يكون فيها الولاء الأول بالنسبة إلى الرجل تجاه عائلته الأصلية بدلاً من أمّ أطفاله. في نيكاراغوا ومناطق من حوض الكاريبي، ولاء الأب هو لأمّه أوّلاً وبعد ذلك لزوجته وعائلته. (مُهِّ، ١٩٩٤، ص ٢٣). وكما تذكر براون في عملها مع الرجال في جمايكا، "كانت روابط الرجل والتزاماته تجاه أمّه وأخواته قوية جداً، وربما أقوى من الروابط مع أطفاله. ويشعر الرجال بأنّهم لا يقدرون على إرضاء أيّ من هؤلاء جميعاً بسبب هذه المتطلّبات المتعدّدة." (إنجل، ١٩٩٤، ص ٢٢). هكذا من المهم أنْ نفهم أين يقع ولاء الرجل عند تقييم مساهمته في العائلة.

الاختلافات الدينية

الأديان الرئيسة جميعها في العالم تعرّف أدوار الرجال والنساء بشكل واضح ومنفصل. كما أنّه فيكلّ من هذه الأديان اختلافات كبيرة في التأويل، تشرح لنا أسباب احترام هذه التعريفات في زماننا الحديث. من هنا، من غير الممكن القول أنّه "في البلدان الإسلامية كلّها فإن المعتقد هو..."، أو القول أنّه "في البلدان الكاثوليكية جميعها يُنتظر من الرجال أنْ...". من المهمّ بدلاً من ذلك فهم كيفية تفاعل الدين مع المتغيّرات الأخرى داخل ثقافة معيّنة ليكون له تأثير على العلاقة المرجوة بين الآباء وأطفالهم.

مثلاً: باكستان بلد ذو غالبية مسلمة، ونجد في شماله تطبيقاً دقيقاً للتمييز بين أدوار الجنسين. بل إنّه في معظم الأحيان، تكون النساء محتجزات في المنزل ولا يمكن مشاهدتهنّ في الشوارع. كما لا يُسمح لهنّ بالاختلاط مع رجال لا ينتمون إلى العائلة. بينما قد ينظر الكثيرون إلى هذا الأمر نظرة سلبية على مستوى حقوق المرأة، فإنّ له مردود إيجابي محتمل: على الرجال أنْ يكونوا معنيين بحياة أطفالهم؛ لا يمكن للمرأة أنْ تصطحب طفلها لزيارة الطبيب ولا إلى المدرسة. والأب بالنسبة إلى الطفل هو صلة الوصل بين المنزل والعالم. ولكي يتمكّن من لعب هذا الدور، يحتاج الأب إلى فهم حاجات الطفل والعمل على دعم نموّه. إنّ برنامجاً لتربية الوالدين في ذلك الجزء من العالم عليه حتماً أنْ يُعنى بمنح الأب المعلومات الملائمة المتعلّقة بنموّ الطفل، كما عليه دعمه في دوره كمقدم رعاية.

دور النساء في تسهيل (أو عرقلة) دور الأب

إنّ الطريقة التي يتمّ من خلالها وصف أدوار الرجال والنساء على صعيد الثقافة التي ينتمون إليها، تؤثّر في النهاية على نظرة هؤلاء إلى مسؤولياتهم في مجال تقديم الرعاية للأطفال. في العديد من الثقافات، يُنظر إلى المرأة على أنّها وحدها معنية برعاية الطفل خلال الأشهر الأولى من حياته. أمّا مدى وتوقيت دخول الآخرين في حياة الطفل (كالأب، وأعضاء العائلة الممتدّة والمجتمع)، فيختلفان باختلاف الثقافات. من أجل تحديد دور أوسع أو دور مختلف للآباء، يجب تقييم ما قد يعني ذلك بالنسبة إلى الأمّهات وإلى أيّ شخص آخر معني في الواقع برعاية الطفل.

بالنسبة إلى العديد من النساء، فإنّ وضعهنّ محدّد في المجتمع على أساس دورهنّ كأمّهات. المرأة محترمة وتُعطى هويتها انطلاقاً من قدرتها على العناية بأطفالها وعلى تنشئتهم. إذا كان واضعو البرامج يحاولون التخفيف من مسؤولية النساء من خلال توسيع دور الرجال في حياة الأطفال، أو من خلال تأمين عناية بديلة بالأطفال، فقد يتمّ صدّهم تماماً من قِبل النساء أنفسهنّ.

مثل على ذلك من باكستان: في "شيترال"، كان المعنيون ببرنامج "النساء والتنمية" يعملون مع النساء المحلّيات لتطوير نظام رعاية الأطفال تعاوني غير رسمي خاص بالقرية، يمكّن الأمّهات من ترك أطفالهنّ الصغار بصحبة إحدى نساء القرية عند ذهابهنّ للعمل في الحقول. كانت نظرة النساء إلى الأمر إيجابية، كونه يسهّل عليهنّ السير لمسافات طويلة من وإلى الحقول، دون الاضطرار لحمل الأطفال، كما يعفيهنّ من ضرورة مراقبة بشكل دائم أثناء العمل. الرجال المعنيون بعملية التخطيط (قرويون وعاملون محلّيون) ضغطوا لتوسيع الفكرة وجعلها رسمية، للاستفادة من هبة هي عبارة عن عربة للنقل ومبنى. اقترحوا بناء مركز رعاية للأطفال، تضع النساء فيه أطفالهنّ صباحاً وحتى نهاية النهار، فيتركنهم بذلك هناك بمعدّل ١٠ إلى ١٢ ساعة يومياً. شعرت النساء أنّ أطفالهنّ يؤخذون منهنّ، فهالتهنّ الفكرة. كنّ يردْنَ الاهتمام بأطفالهنّ بأنفسهنّ. كان التدبير غير الرسمي المأمول يسمح لهنّ بالشعور بأنّهنّ ما زلن يتحكّمن ويؤثّرن في العناية بأطفالهنّ، في حين يخفّ الضغط عن بعض الأمّهات. ولم يأخذ مشروع الرجال بالاعتبار حاجات النساء والأطفال وفهمهم للموضوع. نتيجة ذلك، لم يتحقق أيّ برنامج.

يبيّن هذا المثل مدى الدقّة المطلوبة في فهم أنماط الرعاية الموجودة أثناء التخطيط لبرامج دعم الوالدين ومنح الرعاية للأطفال الصغار. وأثناء البحث عن سبل لتخفيف الضغط عن مسؤوليات النساء تجاه الأطفال و/أو لزيادة المشاركة الفاعلة للآباء في حياة الأطفال، يجب الانتباه قطعاً إلى توقّعات الرجال والنساء ومخاوفهم ورغباتهم. في مراجعتهما للعلاقة بين موقف الأمّهات ومشاركة الآباء في حياة الأطفال، يستنتج إنجل وبْرو (١٩٩٤):

إنّ موقف الأمّ من دور الأب في مجال رعاية الطفل قد يلعب دوراً رئيساً على صعيد التفاعل بين الأب وأطفاله. النساء اللواتي يقبلن ويشجّعن، وحتّى يرسمن طريقة التصرّف مع الأطفال قد يصبح أزواجهنّ أكثر تورّطاً في حياة الأطفال... إنّ الأمّهات أكثر تأثيراً من الآباء على صعيد اتّخاذ القرار الذي يؤدي إلى قيام الزوج بلعب دور غير تقليدي في مجال الرعاية الأساسية للأطفال. (ص ٣٣)

الأطفال المَرنون[١] والعائلات المرنة

بقلم كلوديا بلاكبورن*

* كلوديا بلاكبورن عالمة نفسية تعمل على صعيد دولي مع برامج تخدم عائلات تعيش في ظروف صعبة، وأفراداً يعانون من الإدمان على الكحول، ومن سوء المعاملة والانحلال الاجتماعي.

إنّ أهمّية الممارسات والأنماط والمعتقدات التقليدية تبدو بديهية بشكل خاص عندما نتعاطى مع أطفال وعائلات يعيشون في ظروف تسبّب لهم الصدمات[٢]. يمكن للتقاليد أنْ تكون مصدراً للقوّة وإعادة التكيّف عند حصول تمزّق في العالم الخاص بفرد أو عائلة. فبإمكان التقاليد أنْ تعزّز قدرة الطفل على البقاء والنموّ[٣].

من الغريب أنّ بعض الأطفال والبالغين لا يتخطّون الصدمة[٤] فحسب، بل يتابعون نموّهم بغضّ النظر عن خسائرهم وصدماتهم وظروف عيشهم الصعبة. كيف يمكن لطفل أنْ يتحمّل أكثر من طفل آخر عندما يكون للاثنين التاريخ[٥] المؤلم نفسه؟ لماذا يستطيع فرد أنْ يتكيّف مع صدمات عديدة بمشاكل أقلّ ممّا يعانيه فرد آخر في العائلة عاش التجارب نفسها؟

هذه الأسئلة قادت الأبحاث إلى دراسة تأثير الصدمة والظروف المؤدّية إلى المرونة (الداخلية). والمرونة هي القدرة على الشفاء بسهولة أو التكيّف مع المِحن أو مع التغيير. هي قدرة الجسد والعقل المتوتّرين على امتصاص الصدمة والشفاء دون تشوّه[٦] دائم.

إنّ الأطفال والبالغين الذين يعيشون مع الصدمة وآثارها غالباً ما يؤمنون بأنّ مستقبلهم سيكون قصيراً ويكون لديهم نمط سلوكي من العجز المكتسب. تبدو الحياة لهم من دون معنى ولا هدف. يعيشون مراراً وتكراراً تجربة الفشل في إحداث أيّ تغيير لهم أو لعائلتهم. فكيف السبيل بالتالي إلى إيجاد المرونة وتمتينها عند هذا الحدّ من اليأس والعجز.

إنّ البحث الجاري حول المرونة والصدمة أدّى إلى ملاحظات واستنتاجات يمكن أن ترشدنا في مجال تطوير البرامج التي تدعم الأطفال الصغار والعائلات في الظروف الصعبة. فمن خلال البحث، تمّ التعرّف إلى عوامل أساسية عديدة يبدو أنّها تصون مرونة الفرد أو تخلقها. ولهذه العوامل تأثيرات قوية على إنشاء البرامج ضمن بيئات غير ثابتة أو عدائية، حيث يتعرّض الطفل أو البالغ إلى خطر شديد بأنْ يصبح ضحية[٧]. ومن المقترح أنْ تبحث برامج العناية بالوالدين وبالطفل عن وسائل لدمج العوامل أدناه من أجل بناء برنامج يُعنى بزيادة الرفاهة العاطفية والبدنية للجمهور الذي تتوجّه إليهم.

١. إمكانية الحصول على دعم شخصي ملائم ثقافياً

من العوامل الأساسية التي يبدو أنّها تساهم في خلق المرونة، وجود إمكانية الحصول على دعم من قِبل أفراد العائلة أو من مصادر خارجية. إذا كان باستطاعة الأطفال أو البالغين الاعتماد على شكل من أشكال الاتصال الشخصي متناغم مع ثقافتهم وأعرافهم، خصوصاً من جانب أفراد من عائلتهم أو من جماعتهم، فهم يحافظون بذلك على دعائمهم العاطفية. إنّ شبكة من الدعم الشخصي تقدّم شبكة أمان لتجنيب أحد الوالدين أو أحد الأطفال الوقوع في الأسى الذي ينجم عموماً عن ظروف الفقر والصدمات العنيفة.

[١] المرونة Recilience: "سهولة التكيف وفقاً لتغيّر طارىء أو استعادة الحيوية إثربلاء مُلمٍّ". ومن المعاني الأخرى: لوانة، سهولة التعافي، والرّجوعية أو "قدرة الجسم المطوط على استعادة حجمه أو شكله".
[٢] تسبّب الصدمات: Traumatic
[٣] النموّ: To thrive
[٤] صدمة: Trauma
[٥] تاريخ: History
[٦] تشوّه: Deformation
[٧] خطر أنْ يصبح ضحية: Victimization

٢. مواصلة الطقوس والاحتفالات والممارسات التقليدية

إنّ المناسبات المعبّرة لدى الجماعة، والقائمة على الأعراف الثقافية، يمكن كذلك أنْ تساعد على المحافظة على الأمل والاستقرار في بيئة دائمة التبدّل. حتّى في خضمّ الحرب والفقر، يمكن للطقوس الثقافية والاحتفالات والتجمّعات التقليدية أنْ تتكيّف مع الظروف لتسمح للأفراد والعائلات بصون أو استعادة حسّ[٨] الجماعة وحسّ الذات.

٣. فرصة التحكم ببعض نواحي الحياة

إنّ معتقدات الأفراد بخصوص درجة سيطرتهم على وقوع أحداث صادمة وبمفاعيلها تؤثّر عموماً على تكيّفهم. إذا اعتقدوا أنّ تحكّمهم بأوضاعهم ضعيف أو غير موجود بتاتاً، فسوف يجدون صعوبة أكبر في التكيّف الإيجابي. بالتالي، ومن أجل تخفيف العجز ورفع القدرة على التغلّب على المصاعب إلى حدّها الأقصى، فإن برامج خدمة العائلات التي تمرّ بظروف صعبة تحتاج إلى أنْ تتضمّن وسائل تهدف إلى منح المشاركين شعوراً بالقدرة على اتّخاذ القرارات وتقرير المصير و"الانتماء" الحقيقي إلى البرنامج.

٤. المحافظة على الروتين اليومي والطقوس العادية

غالباً ما تؤدي الأحداث التي تولّد صدمات إلى وقف النشاطات اليومية، فتأتي وكأنّها تدمير لخريطة الحياة اليومية. ولكن، من خلال ممارسة الطقوس والروتينيات المعهودة في الثقافة المحلية يمكن للأطفال والبالغين الاعتماد الفعلي على هذه النشاطات المألوفة من أجل الحفاظ على حسّ التكيّف مع بيئتهم وعلى درجة التحكّم بها. وتقوم الطقوس الدينية وممارسات تناول الطعام في أوقات محدّدة والروتين الصباحي والاحتفالات العادية بمساعدة الأفراد على التمكّن من الاحتمال في الظروف القاسية.

٥. تأمين التماسك من خلال بنية برنامج التدخّل

إنّ صون أو خلق روتينيات متسّقة، مهما بدا ذلك عادياً، يمكن أنْ يمنح شعوراً بالأمان والاستمرارية لأولئك المصابين بالصدمات بشكل متكرّر. إنّ النظر إلى الحياة من خلال الصدمات تجعلها تبدو مؤقّتة وهشة وغير متوقّعة[٩]. ولكن يمكن بنية برنامج معيّن، أن تخلق درجة من الأمان والقدرة على التحكّم وعلى التوقّع، لخلق جوّ يسمح للمشاركين الأطفال والبالغين بالنموّ. بذلك تضع بُنى البرنامج الأساس الذي يسمح للأفراد بتأدية أعمال بسيطة واستعادة الشعور بأنّهم مؤهّلون وطبيعيون.

٦. التفاعل مع نماذج وظيفية إيجابية موجودة في التقاليد الثقافية للفرد

إنّ تأمين نماذج وظيفية[١٠] تُظهر مهارات في مجال حلّ المشاكل يمكن أنْ يساعد على بناء مرونة لدى الأطفال والوالدين. فمن خلال مراقبة الآخرين، يمكن للأفراد ملاحظة كيفية تطوير أدوات تساعد على مواجهة الصعوبات الجسدية والعاطفية الناجمة عن الصدمة. إضافة إلى ذلك، بإمكانهم أنْ يشهدوا على كيفية تغلّب الآخرين على مشاكلهم وتخطّي الأحداث الماضية. إنّ النماذج الوظيفية المقبولة من الجماعة، والتي تعزّز القيم الإيجابية، يمكن أنْ تمنح شعوراً بالأمل لهؤلاء الذين يظنون أنّ البقاء لا طائل تحته.

٨ حسّ: Sense

٩ غير متوقّع: Unpredictable

١٠ نماذج قدوة: Role models

٧. فرص للتعبير عن المشاعر وتصنيف الأفكار والمعتقدات

يحتاج الأفراد إلى فرص للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بخصوص الوضع المؤلم أو الذي يولّد الصدمات، الذي يمرّون به، وذلك من أجل أن يتحملوا بشكل أفضل تلك التأثيرات العاطفية والاجتماعية الناتجة عن هذه التجربة. إنّ عنصراً قيّماً من عناصر المرونة هو عملية الاعتراف بالانفعالات العائدة للأذى أو بالأحداث المؤلمة وإعادة صياغتها وتوجيهها، وذلك في بيئة داعمة وآمنة. إنّ وسائل خلق هذا الجوّ يجب أنْ تقوم على أعراف ثقافية وممارسات محلّية بهدف تشجيع المشاركة. وحين لا يتسنى للأطفال أو البالغين التعامل مع[11] الضغط في إطار ثقافي مريح، فقد تكون قدرتهم على الشفاء محدودة. وتصبح قدرات الأفراد على تخطّي الصعاب مقيّدة عندما يعجزون عن التعاطي مع المعلومات والذكريات والانفعالات الناتجة عن الصدمات. وهذا ما يحدّ من قدرة الشخص، الحالية والمستقبل، على تخطّي ضغوط إضافية.

[11] توجيه: Adress

٨. الإطار الملائم لتطوّير حسّ الإرادة (أو الإطار الذي يؤمّن هذا الحسّ)

إنّ تطوير حسّ الإرادة وإعطاء معنى للمعاناة هما من المكوّنات الأساسية للشفاء ولتعزيز المعاناة. غالباً ما يحتاج الأطفال والعائلة إلى الإرشاد والدعم، وإلى نموذج ما لبدء عملية الشفاء أو لتعزيزها. إنّها المرحلة الأخيرة من مراحل الشفاء. ومن أجل تخطّي الألم والدمار، يحتاج الناس إلى القدرة على خلق مبررات لتحمّل خسائرهم وتاريخهم المؤلم، كما يحتاجون إلى أمل في المستقبل.

في النهاية، تأمل الكاتبة عند مراجعة مسألة التأثير العاطفي للصدمة والعوامل التي تؤدّي إلى التكيّف مع الضغط بشكل أسلم، أنْ يؤخذ بالاعتبار تضمين البرامج التي تخدم الأطفال الصغار وعائلاتهم نشاطات تعزّز المرونة. وخصوصاً في ضوء البحث الذي يشدّد على أهمّية تأثير الأعوام الأولى من حياة الطفل على تطوّره اللاحق، فان هذه البرامج يمكن أن تصبح سبيلاً مهمّاً إلى تأسيس مَرِن.

تطور النوع الاجتماعي والثقافة: النظرة إلى الأطفال ومعاملتهم من صفر حتى ٦ سنوات

حالة آية شرقي: مجتمع ريفي مغربي محلّي

عايشة بلعربي

عن: *Gender Development and Culture:The Treatment and perception of Children 0-6 years of age*. Coordinator's Notebook,20.

مقدّمة

في السنوات الماضية، تركّز الاهتمام على المناطق الريفية في المغرب. وقد أجريت دراسات كثيرة وأقيمت مشاريع عديدة من قِبل الحكومة المغربية كما الوكالات الدولية. تركّز معظم هذه الدراسات على حياة الأسرة وحاجات النساء. وتصف الدراسات عدم المساواة بين الجنسين على المستويات كافّة، كما تُظهر تعرّض النساء لمختلف أنواع الحرمان، من المهد إلى اللحد، رغم دورهنّ النظامي في ما يتعلّق بمداخيل الأسرة، ورغم قدراتهنّ الإنتاجية والإنجابية. ويَظهر التعليم، وخصوصاً التعليم النظامي[١] للبنات، بوصفه أهم المشاكل الراهنة التي يواجهها سكّان الريف. تغيب الطفولة المبكرة عن الدراسات، ولا يجري التعاطي مع وضع الأطفال الصغار إلا على مستوى الشؤون الصحّية.

آخر مسح وطني عن العائلة جرى عام ١٩٩٥ وهو يُعتبر مصدراً أساسياً للمعلومات ولخّص مختلف الدراسات التي جرت حول العائلة، ويقدّم النتائج التالية حول العائلات الريفية:

- ٤٧٪ من الأسر الريفية مكوّنة من العائلة النواتية[٢] التي تشمل الوالدين والأطفال.
- تعمل الأسرة الريفية كوحدة اجتماعية – اقتصادية.
- نجد داخل الأسرة فصلاً واضحاً في توزيع الأعمال على أساس النوع الاجتماعي. فالرجل، بصفته "صاحب الدخل الأساسي"[٣]، معنيّ في المقام الأول بالعمل المنتج في المزرعة؛ فيما المرأة، بصفتها "مدبّرة المنزل"[٤]، تتحمّل مسؤولية الإنجاب والأعمال المنزلية المتعلّقة بتنظيم الأسرة.
- ٧٨٪ من الأسر الريفية تتلقّى مساعدة من أطفالها الذين لم يتعدّوا الخامسة عشرة من عمرهم.
- ثلاث من أصل أربع أسر ريفية تطلب من الفتيات القيام بأعمال مساعِدة ومفيدة للعائلة قبل بلوغهنّ سنّ الخامسة عشرة.
- ما يقارب ٥٩٪ من الأسر الريفية تنتظر من أولادها أنْ يساعدوا والديهم في الشيخوخة؛ ويُنظر بالتالي إلى الأولاد على أنّهم مصدر أمان للوالدين في شيخوختهما.

لا تتعاطى أيّ من هذه المعلومات مع مكانة الأولاد ووضعهم ما بين صفر و٦ سنوات، إنْ في العائلة أو المجتمع. فكيف يجري معاملة الأطفال من قِبل مختلف أفراد العائلة؟ كيف ينظر إليهم؟ كيف تحضّرهم العائلة لينموا بطريقة صحّية ولينخرطوا في المجتمع المحلّي والمجتمع؟ كيف يساعدهم ما مرّوا به في طفولتهم المبكرة على الازدهار والرفاهية والسعادة؟

كان الهدف من دراستنا لمسألة المعاملة والنظرة إلى الأطفال ما بين صفر و٦ سنوات، الإجابة عن هذه الأسئلة المختلفة، انطلاقاً من الحياة اليومية لمجتمع محلّي ريفي في مقاطعة "الخميسات"، معتمدين منهجية "المشاركة في التعلّم والعمل بالمشاركة"[٥] (PLA). المجتمع المحلّي الذي درسنا هي قرية "آية شرقي" التابعة "لجماعة آية الغندور"، وتقع في مقاطعة "الخميسات" على بعد ٧٥ ميلاً إلى الشرق من العاصمة الرباط.

[١] التعليم النظامي: Formal education

[٢] العائلة النواتية: Nuclear family

[٣] صاحب الدخل الأساسي: Breadwinner

[٤] مدبّرة المنزل: Homemaker

[٥] التعلّم والعمل، بالمشاركة: Participatory Learning and Action

«آية شرقي» : منطقة ريفية منسية

في «آية شرقي» نقص في البنية التحتية الأساسية. تجد مسجداً يُستخدم في الوقت نفسه روضة أطفال، وهو بناء من حجرة واحدة في وسط القرية. المنازل بغالبيتها العظمى مبنية من الحجارة وفيها بئراً، ممّا يوفّر على النساء البحث عن مياه الشرب. التيّار الكهربائي لا يصل إلى القرية ولا إلى القرى المجاورة. الأبنية الأساسية كالحمّام العمومي والمركز الصحّي والمدرسة الابتدائية والمسجد والطاحونة تقع جميعها قرب مبنى «الجمّة» على بعد ميل ونصف أو ميلين من القرية. وتُظهر الخريطة التي رسمها الأهالي مقدار النقص في البنية التحتية والمشاكل اليومية التي يواجهها هذا المجتمع.

إنّ دراستنا هذا المجتمع المحلّي في حياته اليومية، وتقسيمه إلى مجموعات بحسب الوضع الاجتماعي-الاقتصادي، قد شكلا أساساً لفهم أفضل طرق هذه المجموعات في التعاطي مع النوع الاجتماعي والنظرة إليه. قيمة الطفل معترف بها والحياة دون أطفال لا معنى لها. أنْ يكون لك أطفال يعطيك منزلة جديدة في المجتمع؛ وجود الأطفال هو الدافع إلى الحياة؛ وهم يوجّهون حياتك ويمكنونك. ويتناول القسم التالي حياة الأطفال داخل هذا المجتمع المحلّي ويلقي الضوء على مكانتهم فيه.

الأطفال دون السادسة من عمرهم: ما نوع الحياة التي يعيشون ؟

المراحل التي يمرّ بها الأطفال

إنّ أهم المسائل التي نذكرها بالنسبة إلى هذا التصنيف لمراحل حياة الأطفال هي ظهور ما يشبه «مرحلة كُمون»[٦]، من سنّ الثالثة حتّى السادسة، حيث لا يستطيع الوالدان تمييز تطوّر الطفل على أساس مراحل واضحة. فهما لا يعرفان إلا أنّ الطفل في الخامسة من العمر أكثر نضجاً منه في الرابعة، دون أيّ تمييز آخر. ويبدو أنّ الاهتمام الأكبر يُمنح لأوّل سنتين من العمر. ويكون الطفل والأمّ خلال هذه الفترة مرتبطَين ارتباطاً وثيقاً. من هنا، فإنّ الأمّ تلاحق تطوّر الطفل، وتقارن بين هؤلاء الأطفال وبين الأخوة والأخوات الأكبر سنّاً أو بينهم وبين أطفال آخرين. ولا يتدخّل الأب في تنشئة الأطفال حتّى يبلغ الطفل عامه الثالث أو الرابع.

[٦] كُمون: Latency

نلاحظ وجود فروق محسوسة بين نموّ الصبي ونموّ البنت، كما نلاحظ مميّزات مختلفة لدى كلّ منهما. ويبدو أنّ ذلك نتيجة انعكاس صورة الأب والأمّ عن الرجل والمرأة. فالأب والأمّ يشدّدان على الاختلافات البيولوجية عند تحديدهم التنوّع في الحاجات بحسب جنس الأطفال.

لائحة بحاجات الأطفال وبالأشخاص الذين يؤمّنون هذه الحاجات

الحاجات الغذائية

يحتاج الأطفال إلى الغذاء الجيّد ليكونوا بصحّة جيّدة. فهم كالحيوانات، «إذا اهتممت بطعامهم، ينمون بسرعة وبدون مشاكل». أصبح من المعروف اليوم أنّ الأطفال يحتاجون إلى نوع آخر من الطعام، خصوصاً قبل الفِطام. الأمّهات الشابات يؤمّنّ ذلك لأطفالهنّ، وهو لا يقتصر على الإرضاع من الثدي، بل يتعدّاه إلى الخضار واللحم واللبن الخ. وهنّ اليوم يحملن الأطفال على ذراعهنّ لا على ظهورهنّ. لكنّ عدد هؤلاء الأمّهات ما يزال ضئيلاً ضمن هذه المجتمع، وبعضهنّ يتعرّض لسخرية الأمّهات

الأكبر سنّاً. والناس في هذا المجتمع لا يفهمون الغذاء بشكل جيّد. الأولاد ما دون السنتين محرومون من الخضار واللحم والسمك الخ. والبالغون محرومون من هذه المواد أيضاً، وهم يتناولون اللحم مرّة واحدة في الأسبوع؛ حتّى الحليب والبيض، وهما منتجان محلّيان، يباعان في المتاجر.

بعد الفِطام، يتناول الأطفال الأطعمة نفسها التي يتناولها البالغون، باستثناء بعض العائلات التي تضيف البيض والحليب إلى طعام الأطفال. في هذه الجماعة يمنع بعض الأطعمة على الأطفال، صبياناً وبنات، قبل سنّ البلوغ، كالطحال مثلاً، على أساس أنّه، باعتقادهم، يؤدّي إلى ظهور علامات سوداء في الوجه.

الحاجات الصحّية

يفهم الوالدان الحاجات الصحّية للأولاد على مستوى التلقيح والأمراض. أطفال هذا المجتمع المحلّي تلقّوا جميعاً اللقاحات ضدّ السلّ والخناق والكزاز والكعاب والشهقة والحصبة. ويشترط ولادة الطفل لتسجيل، أن يعطيه الوالدان اللقاح الأوّل. وتُعطى اللقاحات الأخرى خلال حملة التلقيح السنوية، أو من قِبل فريق المركز الصحّي الذي يزور أعضاؤه الأهالي من وقت لآخر، من أجل تلقيح الأولاد الذين لم يتمّ تلقيحهم بعد.

الحاجات التعليمية

يولي الوالدان اهتماماً كبيراً للتعليم النظامي، ويقلقان بخصوص النقص في فرص التعليم. وهما يدركان أنّ أطفالهما أوّل ضحايا الفقر، والمدرسة القرآنية في القرية لا تعمل جيّداً، والمعلّم، أو الفقيه، وهو مدرّس القرآن، لا يستطيع منحهم تعليماً جيّداً. في المسجد، يتعلّم الأطفال القرآن، وأحياناً بعض الحروف والحساب. يتواصل المعلّم مع الأطفال باللغة البربرية، ويعلّمهم بعض عناصر اللغة العربية. الفقيه غير متواجد في المدرسة بشكل دائم، والأطفال الصغار غير مواظبين. يرسلهم الوالدان للتعلّم، لكنّهما يحتاجان إليهم بضع ساعات في اليوم.

إنّ غياب رياض الأطفال، وعدم نجاح المدرسة القرآنية، وفقدان الألعاب واللعب التثقيفية، والأولوية المعطاة للّغة البربرية من قِبل العائلة والمجتمع، وعدم ملاءمة المناهج، وثقل المنهاج التعليمي الموحّد المقرّر في العاصمة الرباط لمدارس البلاد كافّة، هذه الأمور جميعها تشكّل العائق الأساسي أمام نجاح أطفال الريف في المدرسة الابتدائية كما الثانوية.

حدود وصول النساء الريفيات إلى المركز الصحّي

يقع المركز الصحّي على بعد ميل ونصف الميل من قرية "آية شرقي". وهو يتضمّن قسماً خاصّاً للأطفال له ستّ أولويات هي: التلقيح ومراقبة وزن الطفل وفحص الحمْل وتنظيم الأسرة وتغذية الطفل والتوعية الصحّية. وهو ينظّم دورة تثقيفية كلّ يوم جمعة بعد الظهر، مخصّصة لأمّهات الأطفال الصغار. تشمل هذه الدورات تغذية الطفل وصحّته والمعالجة الأوّلية لبعض الأمراض. لكنّ مشاركة النساء الريفيات ضعيفة جدّاً، إذ إنّه من الصعب عليهنّ السير لمسافات طويلة للمشاركة في هذه الدورات. ولا يصل الفريق الصحّي المتنقّل إلى هؤلاء الناس إلا مرّة واحدة في السنة.

إنّ دراسة الحاجات المختلفة للأطفال تُظهر مدى تهميش المناطق الريفية. ودراسة حياة المجتمعات الريفية المحلّية تبرهن مدى عمق مشاكل التنمية التي يواجهها الناس في المناطق الريفية، أغنياء وفقراء. فالحكومة لا تعترف بحقّ الأطفال في الغذاء والصحّة والتعليم والرفاهة ولا تحترمه، والوالدان غير جاهزَين لاتّخاذ مبادرات جديدة تصبّ في مصلحة الطفولة المبكرة أو الطفولة بشكل عام. العائقان الأساسيان هما عبء الحكومة الإداري ، والثقافة الريفية.

وصف للحياة اليومية لطفلة في الرابعة من عمرها

طُلب إلى الناس وصف يوم نموذجي لبنات وصبيان في الرابعة والسادسة من العمر. عموماً،پيرافق الأطفالُ ما دون الرابعة من عمرهم أمّهاتهم بشكل دائم. ويكون الطفل محمولاً على ظهر أمّه أو يمشي إلى جانبها أو يجلس بقربها. وعندما يكونون بين الرابعة والسادسة، يعتني بهم أخوهم أو أختهم الأكبر سنّاً. وهذه العناية ضرورية بما أنّ الأطفال دون السادسة يُعتبرون جاهلين ورغم القناعة العامة بان صغار الأطفال جاهلون فاكبار قادرون على تحديد الاختلافات الكبيرة بين ما يمكن أن يفعله الأطفال في سنّ الرابعة والأطفال في سنّ السادسة، وهم قادرون أيضاً على إدراك الاختلافات الجندرية. وهذه الاختلافات مفصّلة لاحقاً في هذه الدراسة.

إذا أردنا تلخيص ما تقوم به طفلة في الرابعة من عمرها خلال النهار، كما تصفه الأمّهات وكما تشدّد عليه الأخوات الصغار، نشير إلى أنّ نشاطاتها محدودة ومكرّرة. وللصبي في الرابعة من عمره تجربة مختلفة عن تجربة الفتاة في العمر نفسه. ويبيّن هذا الوصف البسيط الاختلافات العميقة في التعامل مع كلّ من الجنسين: فيما يُنتظر من البنات أنْ يستيقظن باكراً، وأحياناً دون مساعدة، تأخذ الأمّهات بالاعتبار شخصية الصبيان في معرفة موعد استيقاظهم: بعضهم يستيقظ باكراً، بينما يواجه البعض الآخر صعوبة في ذلك، ويُعتبر الأمر طبيعياً. عند الاغتسال، يحتاج الصبيان إلى مساعدة الأمّ أو الأخوات، بينما تتدبّر البنات أمرهنّ بمفردهنّ. بالنسبة إلى اللعب، يُسمح للبنات باللعب قرب المنزل، ولفترة قصيرة، فيما الأمّ تراقبهنّ بانتباه، بينما يُعطى الإذن ضمنياً للصبيان باللعب بقدر ما يشاءون وحيثما يشاءون. الأمر مختلف كذلك بالنسبة إلى الوصول إلى المدرسة القرآنية. تذهب البنات إليها بتأخير يبلغ عاماً كاملاً عن موعد ذهاب الصبيان، باستثناء اللواتي لديهنّ أخوة أصغر منهنّ يذهبون إلى المدرسة نفسها. إنّ حياة صبي في الرابعة من عمره أكثر متعة من حياة البنت، وهو يبدو أكثر تفاعلاً منها مع البالغين ومع أخوته. ويُنتظر من البنت في الرابعة من عمرها أنْ تكون أكثر اتّكالاً على نفسها من الصبي في العمر نفسه، لكنّها لا تُحمّل مسؤوليات كبيرة بعد. ويتغيّر ذلك عندما تبلغ السادسة.

الأطفال والنظرة إلى النوع الاجتماعي

ظهرت نظرات مختلفة إلى الأطفال في النقاشات التي جرت مع أربع مجموعات: الوالدين، ومعلّمي الصفّ الأول الابتدائي، والطبيب والممرضات في المركز الصحّي، والممثّلين الرسميين الحكوميين والممثلين المحلّيين للأهالي وللقرية.

نظرة الوالدين:

«الأولاد هبة. الصبي استثمار للمستقبل. البنت مجرّد زائر».

الأطفال أساس العائلة. من غير الممكن تأسيس عائلة دون أطفال. وتكمن قيمتهم في الأمان الذي يمثّلونه بالنسبة إلى الوالدين، وخصوصاً الأمّ. وعند سؤالهم إنْ كانوا يفضّلون إنجاب صبي أو بنت، أجاب معظم الأشخاص أنّ لا تفضيل لديه: إنّ الطفل هبة من الله. لكنّ طقوس الولادة والمعتقدات السائدة وتوزيع المهام بين الأطفال تبرهن على أنّ ثقافة الجماعة وطريقة عيشها تعطي بعض الأفضلية للصبي.

ومع أنّ الآباء والأمّهات نفوا وجود تفضيل جنس على آخر، بحجّة أنّ «أصابع اليد متشابهة»، وأنّ «قلب الوالدين لا يمكن أنْ يكون فيه مراتب»، لاحظنا بعض التصرّفات التي تبيّن التمييز بين الجنسين. مثلاً، يتكلّم الناس بصوت حادّ عند إعلانهم عن ولادة صبي، بينما لا يفعلون ذلك بالطريقة نفسها عند ولادة بنت.

يمثّل الصبي استثماراً حقيقياً للعائلة. فهو سوف يتحمّل مسؤولية الحقول والعائلة، ويحلّ مبدئياً محلّ الأب. وهو منذ نعومة أظفاره، يعتمد طريقة تصرّف الأب والرجال عموماً. لا يشارك الصبيان في أيّ عمل منزلي ولا يهتمّون حتّى بأغراضهم الخاصّة. كما يرفضون البقاء في المنزل.

يقدّر الوالدان الطفلة كونها تمثّل مساعدة كبرى للأمّ. يُنظر إلى البنات على أنّهنّ الدعم المادّي والمعنوي الأساسي لأمّهاتهنّ. والأمّهات فخورات جدّاً بتربيتهنّ بناتهنّ للسير على خطاهنّ على صعيد المهمّات والتصرّف. لكنّ البنت عليها مغادرة المنزل عند زواجها، فتخسر العائلات بناتها بفعل هذه المقايضة.

نظرة المعلّم

«الطفل الريفي خجول وكثير التخوف[٧]. الاختلافات على أساس الجنس غير موجودة في غرفة الصفّ».

خلال فترة العمل في الحقول، لم نلتقِ معلّم المدرسة القرآنية أبداً. ذهابه إلى المدرسة في فصل الشتاء مرتبط بحال الطقس. أمّا معلّمو السنة الأولى الابتدائية، فقد كانوا موجودين، وكان حديثهم عن حياة الأطفال الريفيين لبقاً، وخصوصاً عن أدائهم المدرسي خلال سنواتهم الدراسية الأولى.

الأطفال الريفيون وغياب التربية الأسرية

لا يتلقّى الأطفال الريفيون أيّ تحضير للمدرسة داخل العائلة. هم أحرار ويفعلون ما يشاءون. الأهل منشغلون جدّاً ولا يعيرونهم أيّ اهتمام. يكتفون بتأمين الطعام لهم. يستطيع الأغنياء تأمين تعليم[٨] أفضل لأطفالهم، لكنّ ليس لأنّهم يهتمّون أكثر، بل لأنّهم يملكون جهاز تلفزيون، ويتعلّم الأطفال أموراً عديدة من خلال مشاهدتهم للبرامج، خصوصاً اللغة العربية.

يوصف الأطفال الريفيون على أنّهم خجولون وكثيرو التخوف. وحسب المعلّمين، فإنّ هؤلاء الأطفال لا يتواصلون كثيراً مع آبائهم وأمّهاتهم، ويضيعون حين يأتون إلى المدرسة، حيث عليهم الإجابة عن أسئلة المعلّم والتواصل مع أشخاص بالغين ليسوا من أقاربهم، فيما خبراتهم في هذا المجال متواضعة جدّاً.

[٧] كثير الخوف: Fearful (أو متوتّر؟)

[٨] تربية: Education

ومسألة اللغة مركزية. ففي عائلاتهم، يتكلّم الأطفال اللغة البربرية. تتمّ الخطوات الأولى في مجال تعلّم اللغة العربية في روضة الأطفال، لكنّ النقص الدائم في المعلمين، وفي مؤهّلاتهم الملائمة لتعليم الأطفال الصغار، والاقتصار على تدريس قراءة القرآن الكريم وحده، كلّها تظهر عجز هذه المؤسّسة في مساعدة الأطفال على تعلّم اللغة العربية واستيعابها كأداة تواصل.

المدرسة بيئة صراع بين اللغة العربية واللغة البربرية

يواجه المعلّمون في الصفّ الابتدائي الأول معضلة، إذ يتكلّم الأطفال اللغة البربرية، فيما المناهج باللغة العربية الفصحى. خلال الأيّام الأولى، يعجز بعض الأطفال عن التواصل مع المعلّم. وخلال العام الدراسي بكامله، يواجه العديد من الأطفال مشاكل في فهم اللغة العربية أو في كتابتها. في ما بعد، يُنتظر منهم أنْ يدرسوا باللغة الفرنسية. يرغب الأطفال بالتعلّم، ويقومون بجهد كبير ليتمكّنوا من الفهم، لكنّ المنهاج ثقيل وغير مصمّم ليلائم المناطق الريفية، وتبقى مشكلة اللغة عائقاً أمام النجاح.

إنّ غياب اللعب والألعاب[٩] يترك الطفل "ورقةً بيضاء"، يحاول المعلّم ملأها من دون مساعدة الوالدين. ولا يقتصر دور المعلّم على تعليم اللغة والحساب، بل هو مسؤول أيضاً عن تربية[١٠] الأطفال. يولي انتباهاً لنظافتهم الجسدية وملابسهم وحتّى صحّتهم.

لا يلاحظ المعلّمون فرق في النوع الاجتماعي داخل الصف
"يمكن أنْ تجد صبياً ذكياً بقدر ما تجد بنتاً ذكية".

لا يبدو النجاح في المدرسة مرتبطاً بجنس الطفل (أو نوعه الاجتماعي)، بل يتعلّق أكثر بدرجة اهتمام العائلة وبنجاح الأخوة والأخوات الأكبر سنّاً وبالمحيط الثقافي للطفل.

نظرة الممرّضين والأطبّاء

"ليس للأطفال طفولة".
"للصبيان قيمة كبيرة[١١]".

الفريق الذي يلبّي الحاجات الصحّية للأطفال، هو على اتّصال بالأمّهات، وهو يفهم جيّداً حياة الطفل. ويشعر أعضاؤه بالنقص في اهتمام الوالدين بنموّ الأطفال وتطوّرهم.

حالما يبلغ الطفل الثالثة من عمره، يصبح الأولوية الثالثة. الأمّهات في الريف منشغلات، ولا وقت لديهنّ يمضينه مع طفل بدأ بتدبّر أموره بنفسه. بات عليهنّ الاهتمام بالحيوانات الداجنة وبالأعمال المنزلية. وتحلّ العناية بالطفل في المرتبة الأخيرة.

وقد توصّل أعضاء مجموعة النقاش إلى هذا الاستنتاج انطلاقاً من كون الأطفال الذين يتمّ استقبالهم في المركز الصحّي غالباً ما يكونون متّسخين. إنّ هذا النقص في النظافة الشخصية لا يعود فحسب إلى النقص في موارد العائلة، أو إلى غياب التجهيزات لدى الأهالي، بل هو يتوقف أيضاً على ثقافة[١٢] الأمّ وإدراكها حاجات الطفل.

يخاف أطفال الريف كثيراً من الغرباء، (أي من كلّ من لا ينتمي إلى هذا الجماعة). وعندما يحضرون إلى المركز الصحّي، فهم يلازمون أمّهاتهم على الدوام. لا يستطيع الطفل ذو الخمسة أو ستة أعوام، صبياً كان أو بنتاً، الإجابة عن أسئلة الممرّضات، ولا وصف الألم الذي يشعرون به الخ. وتقوم الأمّهات بالإجابة بدلاً منهم. لكن حتّى الأمّهات لا يفهمن أحياناً أسئلة الممرّضات؛ ومعظمهنّ لا يعرفن بالتحديد عمر أولادهنّ.

[٩] اللعب والألعاب: Play and games
[١٠] تربية: To educate
[١١] لهم قيمة كبيرة: They are precious
[١٢] ثقافة: Education
[١٣] بلدية: Commune

نظرة الرسميين الحكوميين وممثلي البلدية والقرية المحليين

"**الريفيون لا يهتمّون بتحسين ظروف حياتهم. إنّهم ينتظرون تدخّل الدولة**".

تدور الاهتمامات الأساسية للممثّلين الرسميين الحكوميين حول البنية التحتية للقرية، والموارد البلدية[١٣]، وحول مساهمة الأهالي في نشاطات التنمية الاقتصادية والاجتماعية. ويشرحون أنّ بلدية "سيدي الغندور" فقيرة؛ وعدم وجود موارد مادية، كالمتاجر والمصانع والمشاريع الإسكانية الخ تحرم المجتمع المحلي من دخل ثابت، وتعمّق تبعيته للسلطة الإدارية. نتيجة ذلك، ليس بمقدور الناس الاستثمار في تنمية البنية التحتية المحلّية، ولا يستطيع الناس امتلاك مواردهم الخاصّة لتأمين دخل لأنفسهم. لقد جرى التخطيط لمشاريع عديدة كمصنع للملابس ومركز للنساء وإنشاء سوق، لكنّ العمل على تنفيذها لم يبدأ بعد.

يشتكي الموظّفون الحكوميون من أنّ أعضاء هذا المجتمع الريفي يرفضون القيام بأيّ استثمار لتحسين رفاهتهم. فهم يمتنعون عن توفر أيّ نفقات إضافية لتحسين حياتهم وحياة أطفالهم. وإنفاق المال لتعليم الأطفال بالنسبة إليهم ضرب من البذخ، لا حاجة أساسية.

على صعيد الأطفال الصغار، تلبّي الدولة بعض الحاجات الأساسية كالتلقيح وتنظيم الأسرة والتعليم الابتدائي. وتحاول كذلك إقناع السكّان بالمساهمة كشركاء في إيصال مياه الشرب والطاقة الكهربائية إلى منازلهم.

"**يرفض الناس الاستثمار في إنشاء روضة للأطفال**».

يؤكّد بعض الرسميين أنّ سكّان الريف لا يريدون إنفاق المال في مجال تعليم أطفالهم. يجيّرون هذه النشاطات كافّة إلى الدولة، كالحصول على الطاقة الكهربائية ومياه الشرب أو بناء روضة أطفال ودفع تكاليفها.

انطلاقاً من هذه النظرات المختلفة، نلاحظ التناقض بين نظرة الوالدين ونظرة المعلّمين والممرّضات والموظّفين الحكوميين. يعتبر الوالدان أطفالهما استثماراً: فهم يناضلون من أجلهم ويعملون جاهدين لتأمين رفاهتهم. ينفقون جزءاً مهمّاً من ميزانية العائلة، لا لإطعام أطفالهم فحسب، بل كذلك لتأمين تعليمهم ومنحهم الملابس اللائقة. وتنوء الأمّهات تحت حمل العمل اليومي الشاق لإعالة أطفالهنّ. وتقول الأمّهات:"لقد بليت أيدينا ونحن نغسل الثياب كلّ يوم».

وينظر المعلّمون والممرّضات إلى الوالدين في الريف على أنّهما ضعيفين وغير متعلّمين، يؤمّنان الطعام لأطفالهما دون التعليم. ويشتكي المعلّمون والممرّضات من أوضاع حياة الأطفال في الريف، ومن ظروفها الصعبة. ويرَون أنّ الريفيين يعيشون دون أيّ تطلّعات جديدة أو أمل للمستقبل.

ويشتكي الموظّفون الحكوميون من رفض سكان الريف المساهمة في مشاريع التنمية، ومن توقّعهم للمساهمة الحكومية الدائمة في توفير البنية التحتية.

هذه الآراء المتفاوتة، والتي تتحوّل أحياناً إلى آراء معلّبة، تعبّر عن غياب التواصل بين مختلف الشركاء. هذه الأحكام حول الحياة الريفية غالباً ما يطلقها سكّان المدن الذين يعيشون بعيداً عن سكّان الريف ولا يلتقون بهم إلا نادراً. ينظرون إلى النموذج[١٤] الريفي من خلال نموذجهم الخاص المرتبط بالمدينة وبالطبقة الوسطى و«بالعصرنة».

[١٤] نموذج: Model

خلاصة

ممّا اكتشفنا أنّ تربية الأطفال، والانخراط في المجتمع بحسب الجنس، وقيمة الطفل، أمور تحدّدها الثقافة الريفية، بما في ذلك تربية[١٥] الوالدين، أكثر ممّا يحدّدها الوضع الاجتماعي -الاقتصادي للعائلة. والنتائج تحدّدها العوامل البيئية[١٦] والاقتصادية والثقافية والاجتماعية داخل مجتمع "آية شرقي". لكنّ نتائج هذه الدراسة لا يمكن تعميمها، مع أنّنا وجدنا طريقة العيش نفسها والنظرة نفسها لدى مجتمعات ريفية محلّية أخرى كانت موضوع دراسات أخرى.

في هذه الدراسة، تتميّز العلاقات المؤسّساتية[١٧] بين الجنسين كما بين الأجيال[١٨] بسيطرة الرجال على النساء والكبار على الصغار. تُبيّن هذه الأنماط معالم النظام الأبوي، الذي تشير إليه أيضاً نسبة الإنجاب العالية وتفضيل الأبناء الذكور والأفكار المعلّبة التي تحطّ من قدر النساء. وتبقى النماذج العرفية[١٩] والمفاهيم المسبقة[٢٠] العائق الأساسي في وجه مساعدة المناطق الريفية على مواكبة العصر[٢١]. نظراً إلى هذه الأعباء، يبدو أنّ كافّة حملات التوعية[٢٢] التي تعزّز تثقيف[٢٣] السكّان في قضايا مختلفة، كالتغذية والصحّة وتربية الأطفال وغير ذلك، قد فشلت. إنّ تغيير هذا الوضع يتطلّب وجود إرادة سياسية ثابتة ومساهمة من قِبل الأهالي ومن قِبل مؤسّسات ديمقراطية.

[١٥] تربية: Education
[١٦] بيئية: Ecological
[١٧] مؤسّساتية: Institutional
[١٨] أجيال: Age groups
[١٩] عرفية: Conventional
[٢٠] المفاهيم المسبقة: Preconceived notions
[٢١] مواكبة العصر: Modernization
[٢٢] حملات التوعية: Sensitization campaigns (أو حملات التحسيس؟)
[٢٣] تثقيف: Education

الأطفال

فقال المصطفى:

جبران من كتاب "النبي"

إن أبناءكم ما هم بأبنائكم؛ فقد ولّدهم حنين الحياة إلى ذاتها، فبكم خرجوا إلى الحياة، وليس منكم، وإن عاشوا في كنفكم فما هم ملككم.

قد تمنحونهم حبكم ولكن دون أفكاركم، فلهم أفكارهم.
ولقد تئوون أجسادهم لا أرواحهم؛ فأرواحهم تسكن في دار الغد، وهيهات أن تلمّوا به، ولو في خطرات أحلامكم.
وفي وسعكم أن تجتهدوا لتكونوا مثلهم، ولكن لا تحاولوا أن تجعلوهم مثلكم؛ فالحياة لا تعود القهقرى، ولا هي تتمهل عند الأمس.
أنتم الأقواس منها ينطلق أبناؤكم سهاماً حية.
والرامي يرى الهدف قائماً على طريق اللانهاية، ويشدُّكم بقدرته حتى تنطلق سهامه سريعة إلى أبعد مدى.
وليكن انحناء أقواسكم في يد الرامي عن رضا؛ لأنه كما يحبُّ السهم الطائر، كذلك يحبُّ الأقواس الثابته.

التواصل بين الرضّع في عامهم الأول

كلمات ومعان

عن: Elinor Goldshmied and Dorothy Sellek: *Babies Culture*, National Children's Bureau, 1996.UK.

قد يؤدّي استعمال "اللغة الاصطلاحية[1]" أحياناً إلى استخدام كلمات طويلة في حين أن كلمات أخرى قصيرة قد تفي بالغرض. لقد حاولنا التخفيف من استخدام المفردات غير المفهومة... ولكنّ يستحيل استخدام "لغة صغار الأطفال[2]" للكلام على الأطفال والتفكير فيهم. إن العمل مع الأطفال الرضع معقّد ويتطلّب عملاً احترافياً. نحتاج أحياناً إلى استخدام كلمات خاصة بمهنتنا للتحدّث عمّا نفعله. يساعدنا ذلك على أنّ نكون واضحين بخصوص المعاني والرسائل التي تحملها لغتنا المهنية. من المهمّ أنّ يكون لدينا مجموعة غنية ومعبّرة من المفردات لمناقشة دقائق تصرّفات الأطفال وأقوالهم. كما نستعمل أحياناً نوعاً من المختصرات للتعبير عمّا نقصده.

في ما يلي بعض الكلمات التي نستعملها؛ وقد ترغبون في إضافة تعابير أخرى خاصّة بالعمل في مجتمعكم.

"أمّ"

الأمّ هي أيّ شخص يتحمّل المسؤولية عن حياة الأطفال، ويكون تأمين العناية بالطفل نفسه جزءاً مهمّاً من حياته العملية. ولا فرق هنا في أنّ يكون هذا الشخص رجلاً أو امرأة. ورغم أنّ معظم الأشخاص الذين لعبوا ويلعبون دور الأمّ هم من النساء، فإنّ الأمومة قد تكون عمل الرجال كما النساء. ورغم أنّ بعض الذين يلعبون دور الأمّ هم من الرجال (الذين يقومون بتربية أطفالهم بمفردهم)، فإنّ الممارسات والصورة الثقافية للأمومة تتأثّر بشدّة بالمعايير[3] الأنثوية السائدة، لا بل غالباً ما يتمّ حصرها بها. والقول إنّ الأمومة لا تنفصل عن كون الشخص المعني امرأة، لا يعني سوى أنّ فهم الأم يشمل فهم كينونة المرأة. ونفهم بعض الأمور عن النساء، عن مخاوفهنّ ورغباتهنّ وتوقّعاتهنّ والسبل إلى المعرفة لديهنّ، حين نفهم عمل الأمّهات وطريقة تفكيرهنّ.

احتواء المشاعر

وهي قدرة الشخص البالغ على مساعدة الطفل على التحكّم بتلك المشاعر التي تؤدّي إلى القلق والخوف أو الشعور بالتهديد، والتي قد تسيطر عليه. بإمكان الشخص البالغ أن يعمل وعاءً لاحتواء هذه المشاعر. واحتواء المشاعر يشمل أيضاً عدم فقدان هذه المشاعر للطفل. بل إمكانية استعادتها لاحقاً بشكل يمكّن الطفل من التعامل معها. إنّ معانقة الطفل غالباً ما تترافق مع نوع من الدعم النفسي[4] التي تمثّل أحياناً احتواءً للمشاعر.

أنّ فهم المشاعر "المؤلمة[5]" لدى الطفل لا يمكن أن يحصل إلا حين نكون مستعدّين لتقبّل وجود هذه المشاعر وتقبّل كونها مهمّة عند الطفل. إنّ احتواء المشاعر سبيل إلى قبول مشاعر القوة والخوف والغضب لدى الأطفال.

الشخص - المفتاح

الشخص - المفتاح (أو الرئيس) هو المهني في حضانة الأطفال، الذي ينمّي علاقة ثقة مع

[1] لغة اصطلاحية/لغة المصطلحات المتخصّصة: Jargon

[2] صغار الأطفال/رضّع: Babies

[3] معيار: Norm

[4] ذهني: Mental

[5] مشاعر مؤلمة: Bad feelings

[6] الإيماء: Gestures

البالغ الذي يعتني بالطفل في المنزل. فمن خلال أشكال حميمة وحنونة من اللعب الجسدي والإيماء[٦] والمحادثة[٧] مع الشخص-المفتاح، يصبح الأطفال متناغمين[٨] ومتجاوبين مع الآخرين.

فهم العلاقات مع "الأمّهات"/الأشخاص البالغين المقرّبين

إنّ الثبات[٩] في العلاقة مع "الأمّهات" ضروري من أجل أن يتعلّم الأطفال التواصل.

والثبات في العلاقة يعني التناغم مع الخصائص الفردية لكلّ طفل، واللغات التي يتكلّم بها، وأنماط اللعب الفردية لديه.

يشدّد مؤلّفون آخرون على الحاجة إلى الثبات لدى الأشخاص-الرئيسيين من أجل دعم عملية التعلّم العاطفي[١٠] لدى الأطفال ودعم قدراتهم النامية على التعامل مع مشاعرهم. ويستطيع الرضّع[١١] والأطفال الصغار التعامل مع الألم والقلق والغضب بشكل أسهل حين يعرفون أنّ البالغين من حولهم يعرفون ويقبلون ما يشعرون به.

من المهمّ أنْ نقبل المشاعر "المؤلمة" العادية عند الأطفال أيضاً، إلى جانب توفير الغذاء ومشاركتهم كل الحب والسعادة الذي يحتاجون إليه. يحتاج الأطفال إلى الثبات لدى الأشخاص – المفتاح، وإلى استمرار ممارسات الترحيب والوداع لمساعدتهم على مواجهة المخاوف الناتجة عن الانفصال وترك الأهل، وعلى التعامل معها. من الضروري أنْ يتعرف العاملون في المراكز النهارية على مفهوم احتواء المشاعر، وأنْ يشعروا بدورهم أنّهم محاطين ومدعومين من قِبل زملائهم والمشرفين عليهم لكي يساعدوا الأطفال على التعامل مع عواطفهم الخاصّة. على إدارة حضانة الأطفال أنْ تدعم البالغين في القيام بذلك.

يصبح الأطفال الرضّع اجتماعيين ومحبّين وفضوليين في ما يتعلّق بالأطفال الآخرين في حال كانوا قد أقاموا علاقات ثقة وأمان مع البالغين القريبين منهم والذين يُشعرونهم بالحماية. إنّ الأطفال الذين لم يتسنّ لهم القيام بعمليات اللمس والتحديق والكلام الودّي والثرثرة مع بالغين متجاوبين معهم وحسّاسين، ينكفئون أمام كافة أشكال المحادثة. يتأكّد لنا ذلك من خلال عمل جُولْد شْميد Goldshmied في المؤسّسات الرسمية الخاصّة بمجموعات الأطفال المهملين في مدينة تريسته الإيطالية عام ١٩٥٤. كانت العناية الجسدية مؤمّنة لهؤلاء، ولكن من دون أي اهتمام شخصي من قبل الأهل. من فشل منهم وبشكل متكرّر في الحصول على اهتمام أحد الأشخاص البالغين، أصبح منطوياً على نفسه وغير متجاوب[١٢] ويائساً، وتوقّف عن إقامة علاقة صداقة مع البالغين أو صداقة مع أطفال آخرين.

عندما لا تجري رعاية الطفل في ظروف العناية النهارية المعنية بالأطفال، أو في العائلات التي تكون فيها الأم محبطة أو خاضعة لضغط ما، بحيث لا تستجيب بسرعة أو بشكل متفهّم نداء طفلها وطلبه الاهتمام، فقد لا يعود الطفل قادراً على تطوير علاقات مُرضية مع البالغين أو مع أطفال آخرين. يكتشف الطفل من جرّاء عدم استجابة الأم له أنّ العالم غير متجاوب. ويكتشف أنّه من غير المجدي أنْ يصرّ على محاولة الحصول على جواب. يصبح محبطاً وصامتاً ويفقد الأمل. أحياناً لا يتمّ تشخيص هذه الحالة بشكل صحيح، وتؤخذ على أنّها حالة اطمئنان عنده: "يا له من طفل هادئ، إنّه لا يبكي أبداً ولا يتطلب شيئاً."

إنّ لعب دور "الأمّ" بشكل محترف يحتاج إلى التدريب والدعم من أجل أنْ يتعلّم الأطفال كيفية التواصل مع الآخرين.

[٧] محادثة: Conversations
[٨] متناغم: In tune
[٩] ثبات: Constancy
[١٠] التعلّم العاطفي: Emotional learning
[١١] رضّع: Babies بالمقارنة مع الأطفال الصغار في هذه الجملة بالذات.
[١٢] غير متجاوب: Passive

إنّ الأشخاص الذين يهتمون بالأطفال أو العاملين في مراكز الرعاية النهارية، يلعبون دور "الأمّ" في جزء من عملهم كأشخاص- مفتاح (أو رئيسيين) بالنسبة إلى الأطفال والعائلات (أنظر التعريف في ما سبق). ما هي نقاط التشابه ونقاط الاختلاف بين "الأمومة" حين يمارسها شخص- مفتاح و"الأمومة" حين يمارسها الوالدان؟ كيف يمكن للجانبين أنّ يتكاملا في مجال مساعدة الأطفال على التواصل؟

تبيّن الأبحاث التي جرت في حضانات الأطفال النهارية[١٣] أنّه يتمّ الاعتناء بالأطفال عموماً من قِبل عاملين ("أمّهات") مختلفين خلال النهار الواحد. إنّ ما يشكّله هذا الأمر من عدم ثبات المعتنين بالطفل وانتفاء العلاقات الشخصية المتقاربة يُعتبر خطأً فادحاً في معظم مجموعات العناية النهارية. وإن العلاقات الهادفة بين الأشخاص-المفتاح وبين الأطفال الصغار لا يمكن أنّ تتمّ إلا من خلال تفاعل يوميّ وشخصي ومتقارب. والتنظيم الدقيق والذي يُعنى بالتفاصيل أساسي لتأمين حصول هذا الأمر.

إنّ تدريب ودعم العاملين هما من الشروط الأساسية لتنمية الألفة[١٤] بين الأشخاص- الرئيسيين وبين الأطفال الصغار. من الضروري إلغاء الضغوط الناتجة عن الرعاية المجردة[١٥] وغير الملائمة والمجزّأة التي غالباً ما نجدها في المؤسّسات، والتي تؤدّي إلى نتائج سلبية بالنسبة إلى سعادة الأطفال وتعلّمهم. تقول دراسة "شافر ونن" (١٩٩٣)، التي تناولت تعلّم الأطفال المبكر الحروف والأرقام في الثانية والثالثة من عمرهم، تقول إنّ التعلّم كان في أوجه حيث يقوم نظام يكلف عاملة محدّدة رعاية أطفال محددين"Child Assignment System". فقد سمح ذلك بإقامة تحاور بين العاملين وبين الأطفال، حيث كان البالغون يعرفون بدقة الأصوات والحركات الخاصّة بكلّ طفل.

١٣ حضانة أطفال نهارية: Day nursery

١٤ ألفة: Intimacy

١٥ غير الشخصي: Impersonal

الرضيع

يتعلّم الرضيع الثقة بالآخرين ويشعر بالأمان عندما يلعب مع أهله أو مع بالغ مألوف لديه. ويتعامل الوالدان مع الأمور الجسدية، كالطعام وتبديل الحفاضات والتنظيف، وذلك من خلال ذخيرة مميّزة خاصّة بهم، باللمس والنظرات الودودة ونغمة ولهجة الصوب بالإضافة إلى الرائحة التي تذكّر أطفالهم بالمنزل. ويعتمد الأطفال على سلسلة الأحداث هذه للشعور بالأمان والراحة.

في الحضانة، وفيما هم بين يديّ أو في حضن شخص- مفتاح، يحتاج صغار الأطفال إلى تطوير عادات مشابهة، لكنّها حتماً مختلفة، ليشعروا بالأمان عندما يُحملون ويُغنّى لهم قبل النوم ويؤرجَحون وعندما يجري التعامل مع أمورهم الجسدية الحميمية. ويتطلّب تكيّف الأطفال مع أشخاص آخرون عناية متبادلة على صعيد هذه العمليات الجسدية بين "الأمّ" والشخص-المفتاح. إنّ التنظيم الدقيق في اعتماد الأشخاص - المفتاح أساسي لمساعدة الطفل على تحمّل الفراق والتكيّف مع مختلف أنواع التعامل معه. وبإمكان الشخص - المفتاح التعامل مع هذه العناية الجسدية من خلال نظام المناوبة أو جدول الخدمة. وسيتنبّه الأطفال إلى إشارات العدائية أو التوتّر أو الصداقة أو الثقة من خلال ذراعَي الأمّ عند تسليم طفلها إلى الشخص المناوب في الحضانة. وحساسية الطفل المتعلقة بهذه التوتّرات المتبادلة سوف تؤثّر على تجاوبه وتواصله مع "صديقه" الجديد.

"الأمّ"

إنّ الاتّزان وراحة البال لدى «الأمّ» التي تتخلّى عن طفلها لصالح شخص بالغ آخر يتأثّران

بتجربة تسليم الطفل إلى شخص آخر، إيجابية كانت أم سلبية. ولتهدئة شعورها بالذنب أو بالقلق، تتهرّب بعض الأمّهات» من فكرة هذا الألم الذي تشعر هي به، أو يشعر به طفلها. وإذا لم يتمّ التكلّم على هذا القلق وتشاركه، فقد يقع البالغان في حالة من الإحباط والاضطراب بسبب هذا التوتّر الضمني المؤلم.

الشخص - المفتاح

على الشخص المفتاح أنْ يتعامل يومياً مع تجارب تسلّم وتسليم أطفاله الذين صار بينه وبينهم علاقة وطيدة. قد يكون هذا الأمر محبطاً، إلا في حال وجود ثقة «بالأمّ». إذا كانت العلاقة إيجابية بين الشخص-المفتاح وبين "الأمّ"، يمكن القول إنّ ذلك يحميه من تخيّلاته الخاصة بكونه"أمّاً أفضل" من أمّ الطفل. إنّ تقاسم الحبّ أمر دقيق ويتطلب براعة. والمشاعر القوية التي قد تشمل الغيرة والتنافس تحتاج إلى اعتراف بها ودعم من خلال برنامج إدارة مدروس بعناية لدعم هؤلاء الأشخاص والإشراف عليهم.

إنّ التوازن في إنشاء مثلّث الثقة والحفاظ عليه عمل احترافي دقيق جدّاً. فالقدرة على مواجهة الحياة بشجاعة تنطلق من قاعدة عاطفية تتّسم بالأمان. وللأشخاص-المفتاح دور أساسي في تعزيز هذه القاعدة العاطفية في عملهم.

لمساعدتكم على التفكير واكتساب المعرفة حول العلاقات مع "الأمّهات"/البالغين المقرّبين

في ما يلي بعض القضايا التي ترغبون في مناقشتها معاً:

- إذا كان الطفل في حضانة نهارية يتمتّع بعناية جسدية ملائمة وبطعام مغذٍّ وبأوقات نوم منتظمة، هل نظنّ أنّه يهتم لأن يعتني به مجموعة من العاملين الكفوئين؟
- عندما يحضر الوالدان طفلهما إلى الحضانة النهارية ويقولان:"إنّه يذهب إلى أيّ شخص كان". هل نشعر بالطمأنينة، أو يجب أن نشعر بالقلق؟
- كيف نساند أمّاً محبطة أو متوتّرة من أجل أنْ تتجاوب وتتواصل مع طفلها؟
- إذا قام أحد العاملين الآخرين بانتقادك لكونك «شديد التعلق» بطفل معيّن:
  - ما شعورك؟
  - ما الذي تفكرين به؟
  - ما جوابك؟
  - كيف تتعاملين مع الموقف إذا اعتقدت أنّ زميلك على صواب؟
- ما هي التقاليد المتّبعة في عائلتك أنت لإظهار الحنان والألفة تجاه الأطفال؟ هل هناك اختلافات أو تشابه في ذلك بين:
  - الأجيال؟
  - أفراد العائلة من الرجال والنساء؟
  - أفراد العائلة القادمين من مناطق جغرافية مختلفة في البلد؟
  - أفراد العائلة المتحدّرين من أعراق أو ثقافات متعدّدة؟
- ما هي الطرق التي تستعملها "الأمّهات" لتطوير وإرساء الألفة بينهنّ وبين أطفالهنّ والتي تعكس تقاليد وثقافات مجتمعات مختلفة؟

مثلاً، هل إنّ اللمس وتمرين الأطراف ودهن الجسم بالكريم المخصص للأطفال عمليات تكتسب أهمّية لدى العائلات السوداء ذات التراث الثقافي الجمايكي أكثر منه لدى العائلات البيضاء ذات التراث الإنكليزي؟ هل هذه فكرة مسبقة أمْ طريقة نحترم من خلالها ثقافة وتراث العائلة؟
هل تجد بعض "الأمّهات" أنّ عضّ جسد الأولاد الممتلئين وقرصه ومصّه عملية تنمّ عن الحبّ والمودّة، فيما قد تنزعج عائلات أخرى من هذا الحدّ الفظّ والقاسي من اللعب الجسدي؟

- هل تعتمدين أساليب مختلفة في ممارسة "الأمومة" مع الأطفال الذين تعملين معهم مقارنةً بالأساليب التي تستخدمينها مع أطفال عائلتك؟ ما أسباب إجابتك إنْ كانت نعم أو لا.
- هل تُظهرين المودّة وتتواصل بشكل مختلف مع الأطفال في الحضانة الذين يتحدرون من إرث ثقافي مختلف عن إرث عائلتك على هذا الصعيد؟ وكيف تأخذين في الاعتبار "طرق الآخرين في التعبير" في مجال اللمس والشمّ والذوق والموسيقى والكلام؟
- إذا كنت شخصاً- رئيساً/بالغاً مقرّباً من طفل تعتنين به في مركز نهاري، وكانت لغته الأمّ غير لغتك، فهل سيختلف كلامك مع الطفل وغناؤك له؟ هل تكلّفين نفسك تغيير نغمة وكلمات الأغنيات من أجل تحقيق تواصل أكثر خصوصية وألفة مع الطفل؟ ما أسبابك إنْ كانت إجابتك نعم أو لا. ما هي السياسة المتّبعة في الحضانة التي تعملين فيها بالنسبة إلى التواصل مع الأطفال والعائلات والعاملين الناطقين بأكثر من لغة واحدة؟

لا تقل أبداً "ما زال الوقت مبكراً"

نحن نعرف:
يستخدم صغار الأطفال أساليب متعدّدة للتصادق في ما بينهم،
وذلك حتى قبل أنْ يتمكّنوا من التخاطب اللغوي بوقت طويل.

عندما يتواصل البالغون إجتماعياً، أي عندما يعبّرون عن الصداقة ويتبادلون الأفكار، فإنهم لا يعبّرون عن أنفسهم من خلال التصرّفات فحسب، بل كذلك من خلال اللغة. والمفردات، التي هي جزء من المحادثات، والتي يتمّ استخدامها من أجل المناقشة، والتفاوض، والقيام بالترتيبات، والتعبير عن التناقض أو الحماس، عن الغضب أو التوافق، عن العاطفة أو نفاذ الصبر. أما في الطفولة المبكرة، فنجد ثقافة مختلفة في ما بين الأطفال. إن لتفاعلات الأطفال "لهجة[١٦]" مختلفة. وتنتقل أحاديثهم ذهاباً وإياباً من خلال نشاط شخصي ومعقد. في البدء، يتواصل الأطفال من خلال التحديق المركّز، والمصّ الشديد واللمس والأصوات المستكشفة.

[١٦] هنا، لهجة: Voice

صغار الأطفال يختبرون العالم ويتعلّمون من خلال حواسهم

يستطيع الأطفال دون عامهم الأوّل أنْ يرَوا بشكل واضح من على بعد ٢٥ سنتم تقريباً. وتكون أفواههم الجزء الأكثر حساسية بالنسبة إلى اللمس والإحساس واكتشاف الأشخاص الجدد. ونحن نعرف أنّ الأطفال يملكون حاسة شمّ حادّة، فسرعان ما يعرفون الفرق بين رائحة حليب أمّهاتهم ورائحة حليب أمّهات أخريات. كما نعرف أنّ بإمكان الأطفال سماع أصوات أمّهاتهم

والتعرف إليها منذ الولادة. وقد يتعلّمون كذلك التعرّف إلى أصدقائهم المقرّبين الذين يجتمعون بهم بانتظام، وذلك من خلال حواسهم أيضاً؟

التواصل مع الأشياء

نحن نعرف أنّ:
الأطفال يتواصلون
من خلال إعطاء الأشياء وقبولها

يهتمّ الأطفال باللعِب والتعلّم والاكتشاف والتواصل مع الأشياء كما يفعلون مع الأشخاص. فضلاً عن التحديق واللمس واستخدام الأصوات، يستخدم الأطفال الأكبر سنّاً الأشياء للتواصل. فقد يتبادلون لُعبهم مع أطفال آخرين كوسيلة للتعبير عن الأفكار والمشاعر لبعضهم البعض.

لقد تأثّر العاملون في بعض مراكز الطفولة المبكرة إثر زيارتهم حضانات إيطالية في ريِّجُيو إميِّليا Reggio Emilia، حيث أدّى إدراكهم للتعبير الرمزي و"اللغات المائة للأطفال " إلى الاستيحاء من ذلك فأنشأوا ما يسمّى بصناديق الرسائل."صناديق التواصل" هذه يستخدمها الأطفال من سنّ الثانية حتى الرابعة لتبادل الهدايا والرسائل. عندما تنظرون داخل العلب الخاصّة بالأطفال، يمكن أنْ تجدوا مجموعة من الأشياء المختارة بحبّ. بلّورات، وأصداف، ورسم على ورقة مطوية، وبطاقة نسيها أحد الأشخاص-المفتاح، ولعبة صغيرة من البلاستيك، وكنوز كثيرة أخرى موضوعة بعناية. يستعمل الأطفال الأصغر هذه الأغراض والهدايا للدلالة على أفكارهم ومشاعرهم التي لم تنتظم بعد في كلمات. ويستخدم الأطفال الأكبر سنّاً رموزاً وإشارات أكثر تعقيداً وتجريداً كالبطاقات والرسائل والملاحظات المكتوبة فيضعونها في صناديق الرسائل لصنع الدعوات والترتيبات ورسائل التذكير وعبارات التعاطف أو الاحتفال.

الأطفال في عمر الأشهر الأولى يستخدمون الأغراض في لعبة «الأخذ والاعطاء» لتبادل الهدايا والرسائل. ومن الأمثلة على الأفكار التي تمرّ عبر هذه الرسائل: "أريد أنْ ألعب معك اليوم"،"مرحباً"، "أريد أنْ أكون مثلك"، أو"أحبّك"، أو"أنا غاضب منك"، أو "افرح"، أو "آسف لحزنك، لكنّي خائف من صوت البكاء الذي تصدر، توقّف أرجوك!".

قام ويِّلي وروبنشتاين Rubenstein و Whaley (١٩٩٤) في بحثهما المذهل حول علاقات الصداقة بين الأطفال الصغار بجمع أمثلة محبّبة تظهر كيف أن هؤلاء الأطفال يستخدمون الأشياء كدعامات في شعائرهم المتعلّقة بالصداقة لتطوير الألفة في ما بينهم وللتواصل بوسائل غير شفهية. يشرب الطفلان "بثّ" و"جُد" من زجاجتّي الحليب خاصتهما، الواحد تلو الآخر، ثمّ يضع كلّ واحد زجاجته على قدميه. وكأنّ عملية التقليد هذه، من خلال شيئين متشابهين، ولجأ إليها الطفلان لاستثناء الأطفال الآخرين، الذين بدوا مدركين لهذه الصداقة الاستثنائية والحميمية بين الطفلين. وقد استُخدمت الزجاجتان كجزء من "لغتهما الخاصة" للدلالة على الصداقة، أو لإظهار الولاء المتبادل. إنّ الزجاجتين اللتين تمّ استخدامهما بهذه الطريقة يعتبرهما الطفلان "ملكاً" لهما، وسوف يحميان ويدافعان بشراسة عن أغراضهما الخاصّة وأغراض أصدقائهما المميّزين، كونهما استعملاها بهذه الطريقة الشعائرية للتعبير عن صداقتهما الحميمة والمتبادلة.

يقيم الأطفال علاقات الصداقة من خلال إهداء الأشياء. وألعاب "الأخذ والعطاء" التي ابتدعوها بأنفسهم في التبادل التحادثي الأوّل بين الأطفال الأصدقاء.

الأطفال يعبّرون عن اللطف والاهتمام من خلال إهداء الأشياء

حُبُّ الغير[١٧]، أي الاهتمام بالآخرين، والتعامل بطيبة وحنان وتفهّم، ومراعاة شعور الآخر والعناية به، هي خصائص يستطيع الأطفال تعلّمها. وهم يفعلون ذلك في سنّ مبكرة جدّاً. ويستمرّ الأمر بالتطوّر في مرحلة الدراسة الابتدائية.

[١٧] حبّ الغير: Altruism
[١٨] اللهو والتدحرج: Romping and rolling

تلخّص Nancy Eisenberg ما نعرفه من الدراسات حول تطوّر حبّ الغير.

تقول إنّ الأطفال بإمكانهم أنْ يكونوا مطبوعين على حبّ الخير! بين سنّ العشرة أشهر إلى الأربعة عشر شهراً، ينفعل الأطفال وينزعجون من وجود الآخرين في حالة حزن، وقد يبحثون عن العزاء لأنفسهم عند التعرض لذلك. وقد ثبُت أنّ الأطفال في عامهم الأوّل لا يفرّقون بين أنفسهم وبين الآخرين، ومن هنا، قد لا يكون واضحاً لديهم من هو المصاب بهذا الحزن، هم أمْ الآخر.

اللهو والتدحرج واللعب الجسدي[١٨]

نحن نعرف:
صغار الأطفال يتعلمون عن الحميمية وحدودها
من خلال اللعب البدني

يضيف الأطفال الأكبر سنّاً إلى مجموعة الإيماءات الخاصة بهم أموراً أخرى كالحركات البهلوانية وهزّ الأشياء هزاً صاخباً والتمسّك بها ورفعها ودفعها والتعلّق بها والوثب المفاجئ والهزهزة والدفع والمعانقة. وكما الأطفال يتشقلبون كالدمى، فهم أيضاً يسدّدون الضربات الخفيفة والقوية، ويدفعون ويسحبون. وهم بذلك يطوّرون لغة» للتعبير عن العلاقات والصداقة:

- الانتماء والإقصاء،
- العاطفة والألفة،
- اختبار قوّة مشاعر وتمنيات بعضنا البعض،
- إسعاد الذات،
- إسعاد الآخرين.

يعبّر الأطفال عن أسلوبهم الخاصّ وإيقاعهم ونسبة تقدّمهم وشخصيتهم وجنسهم من خلال اللهو الإرادي أو الذي يفرض عليهم. وفيما هم يسيطرون ويسيطَر عليهم، يَحملون ويُحملون، يَدفعون ويُدفعون، يكتشفون من خلال هذه الأدوار حدود التعبير وتشارك المشاعر والأفكار مع بعضهم البعض.

أمور أخرى يجب اكتشافها

علاقات الصداقة، من المهد إلى المدرسة

إذا استمتعتم بالقراءة عن الطرق التي بها يكتشف الأطفال عملية التواصل، فقد ترغبون بالانتقال

إلى التفكير في شأن علاقات الصداقة بين الأطفال الأكبر سنّاً. كانت جُودي دَنّ وفيفيان بِيلّي Judy Dunn Vivian Paley كتبتا عن علاقات الصداقة بين الأطفال من سنّ الثانية حتّى الرابعة.

تنظر جُودي دَنّ Judy Dunn في كتابها (١٩٩٣، ص ١٢) إلى العلاقات الحميمة بين الأطفال الصغار، وإلى كيفية تغيّر علاقاتهم مع تقدّمهم في السنّ، وإلى كيفية تشكيل أو تأثير عمليات الفكر على تفاعلات الأطفال مع الآخرين. وقد كانت لها هذه التعليقات حول كيفية تعلّم الأطفال التواصل مع الجماعات التي ينتمون إليها:

يبدأ الأطفال بالتحدّث عن مشاعرهم ومشاعر الآخرين منذ عامهم الثاني. يستفهمون عن سبب تصرّف الناس بشكل معيّن، ويناقشون الموضوع. وفي سنّ ما قبل المدرسة، يُطوّرونَ إدراكاً متنامياً للصلات بين سلوك الناس ونواياهم وأمنياتهم ومعتقداتهم... إنّ التمعّن في كلام الأولاد يُظهر أنّ الأطفال في سنّ ما قبل المدرسة هم أفراد من العائلة، وأنهم ينتمون الى ثقافة تتخطّى ثقافتهم المباشرة. في الثالثة من العمر، يتصرفون طبقاً للقواعد الاجتماعية والتوقّعات السائدة في المجتمع الأوسع من مجتمعهم المباشر، وبالطبع تختلف علاقاتهم مع والديهم وأخوتهم وأخواتهم باختلاف الثقافات.

وتكتب فيفيان بِيلّي Vivian Paley بشكل واضح عن علاقات الصداقة بين الأطفال في صفّ الروضة الذي تعمل فيه. تقول إنّ الأطفال ينسجون تخيّلاتهم وطقوسهم الجسدية الخاصة للمباشرة في علاقات الصداقة والتعامل معها.

هذه التخيّلات والطقوس الجسدية هي نشاطات فكرية من الدرجة الأولى، كما هي نشاطات اجتماعية وعاطفية، وهي تتطلّب مشاركة القلب والعقل والجسد. ويحتاج الطفل إلى طاقاته جميعاً لربط مجموعة الإجابات التي يثيرها اقتحامه مجموعات من الأطفال الآخرين، ولإعطائها معنى (Paley ١٩٩٠، ص ١٤٧-١٤٨).

ماذا على البالغين أنْ يفعلوا؟

ما هي قدراتنا ومسؤولياتنا على صعيد تنمية "صداقات الأطفال"؟ نعرف أنّ للبالغين في مراكز الطفولة المبكرة دوراً حيوياً. ما نفعله وما نقوله سوف يؤثّر على نوعية علاقات الأطفال مع الناس. لدينا مسؤولية عظيمة في مجال تسهيل قدرة الأطفال على الحب والتعلم في مجموعات.

تقترح الأدبيات حول صداقات الأطفال:

إن الاهتمام بالمجموعات يوفر العديد من فرص التفاعل الاجتماعي للأطفال. من خلال هذه التفاعلات، يقوم الأتراب [١٩] ببناء معرفتهم في مجال الصداقة بشكل اجتماعي. ويملك البالغون قوّة دعم أو"إسكات" أو تمزيق هذه الصداقات. وهذه العلاقات المبكرة هي المداميك لبناء علاقات متينة (Rubensteinh Whaley، ١٩٩٤، ص ٣٩٩).

إنّ عملية التقييم الذاتي وعملية المقارنة الاجتماعية بديهيتان خلال الطفولة المبكرة في إطار العلاقات. إضافة إلى ذلك، إنّ أبعاد البوح الذاتي، والنقد والمقارنة أمور مهمّة في هذه العلاقات المبكرة... علينا إدراك أنّ تطوّر الفهم الاجتماعي يمكن أنْ يتأثّر باختلاف نوعية العلاقات بين الأطفال- الأصدقاء(Dunn، ١٩٩٣، ص ١١٦- ١١٧).

[١٩] أتراب: Peers

أطفال الشوارع

بقلم ت. ك. ماثيو

T.K. Mathew: *Street and Working Children,* Asia & Pacific Forum for Child Welfare. *www.apfcw.or.id /street.html*

إنّ أطفال الشوارع هم أيضاً بطبيعة الحال أطفال عاملون. ولنتّفق أنّ موضوع حديثنا هنا هم أطفال الشوارع الذين لم يبلغوا الرابعة عشرة بعد، والذين تشملهم "اتّفاقية حقوق الطفل".

تعريف "أطفال الشوارع"؟

يتمّ تعريف أطفال الشوارع على أنّهم أولئك الذين أصبحت الشوارع منزلهم الحقيقي، أكثر ممّا هي أُسَرهم – والشوارع هنا بالمعنى الأوسع للكلمة، أي المنازل المهجورة، والأراضي البور، وشرفات المراكز التجارية الكبيرة، والساحات المفتوحة التابعة لمحطّات السكك الحديدية، والأراضي الممتدّة على طول هذه السكك الخ. وهو وضع لا يتوفّر فيه الكثير من الحماية، أو لا حماية فيه مطلقاً، ولا مراقبة أو توجيه من جانب أشخاص بالغين موثوق بهم.

في ما يلي الفئات الثلاث الأساسية التي يندرج أطفال الشوارع ضمنها، على أساس مدى تفاعلهم مع عائلاتهم. وقد تمّ هذا التقسيم من أجل تسهيل الاستجابة لحاجاتهم المختلفة.

١. أطفال الشوارع الذين يتمتّعون بمراقبة مستمرّة

هذه الفئة صغيرة لكنّها أكثر تعقيداً. أطفال هذه المجموعة يعتبرون الشارع منزلهم، وفيه يبحثون عن مسكن وغذاء وعن روح[١] العائلة وسط رفاقهم. الروابط العائلية موجودة لديهم لكنّها ضئيلة، وزياراتهم إلى منزلهم السابق غير منتظمة.

٢. أطفال الشوارع (الذين يقيمون اتّصالاً ظَرفياً مع أسرهم)

وهي أكبر هذه الفئات على الإطلاق. تشمل بشكل أساسي الأطفال العاملين الذين ما زالت لديهم مع عائلاتهم روابط منتظمة، وإنْ بدرجات متفاوتة، والذين وما زال المنزل محور اهتمامهم في الحياة. عدد ضئيل جدّاً منهم يذهب إلى المدرسة. ويعود معظمهم إلى المنزل في نهاية يوم العمل، ولدى معظمهم حسّ الانتماء إلى المجتمع المحلّي[٢] حيث تقع منازلهم.

٣. الأطفال المهمَلون (دون أيّ اتّصال)

قد تبدو هذه المجموعة الثالثة جزءاً من المجموعة الثانية، وهي مشابهة لها تماماً على صعيد النشاطات اليومية. لكنّ أفرادها، وبعد أنْ قطعوا كافّة الروابط مع عائلاتهم الطبيعية[٣]، باتوا وحيدين، على صعيد البقاء المادّي كما النفسي، ويتطلّب وضعهم بالتالي مقاربة مختلفة. من المهمّ القول إنّ هؤلاء الأطفال ليسوا بالضرورة صِبْيَةً. قد لا نصادف فتيات يعشنَ في الشوارع بقدر ما نصادف صبية، لكنّهنّ موجودات هناك بأعداد كبيرة، قابلة للزيادة.

[١] روح: Essence

[٢] المجتمع المحلّي: Local community

[٣] العائلات الطبيعية: Biological families

الموهبة[1] والطفل الموهوب

ما معنى "الموهبة"؟

عن: *Giftedness and the Gifted: What's it all about?* Eric Ecdigest, No.E 476.1990

يقول العديد من الآباء والأمّهات: "أعرفُ ما هي الموهبة، إنّما لا أستطيع أنْ أعبّر عنها بالكلمات". يتبع ذلك عموماً إشارة إلى طفل معيّن لديه تصرّفات تنمّ عن موهبة. لسوء الحظ، هناك العديد من المفاهيم الخاطئة التي تشكّل عوائق أمام فهم وتلبية حاجات الطفل الذي يُعتبر موهوباً. لندرس التصريح التالي:

"إنّ الموهبة هي تلك الهبة الثمينة المتمثّلة بالقدرات[2] البارزة الكامنة التي تسمح لشخص ما بالتفاعل مع محيطه بمستويات عالية جدّاً من الكمال والإبداع".

هذا التصريح صادر عن مجموعة صغيرة من الآباء والأمّهات الذين ينظرون نظرة شاملة إلى مفهوم الموهبة، قبل التركيز على أيّ محاولة لتعريف "الطفل الموهوب". إنّهم يظنّون، أوّلاً، أنّ الموهبة تشمل ميزة "الفطرية[3]" (أو كما يقولون "هبة من الطبيعة")؛ وثانياً، أنّ محيط الطفل الموهوب يشكّل حَلَبة تتكوّن فيها المواهب وتتطوّر. من هنا، يستنتجون أنّ "المستويات العالية جدّاً من الكمال والإبداع" هي نتيجة تفاعل دائم وفعّال بين قدرات الشخص وميزاته المتأصّلة[4] وبين تلك المكتسبة.

غالباً ما نسمع تصريحات مثل: "لقد وُلدَت فنّانة"، أو "هو رياضي بطبيعته"، أو نسمع من جهة أخرى: "أنا لا أنجح بسهولة؛ أتعلّم بصعوبة"، أو "إنّه إنسان عصامي". أولئك الذين تظهر عندهم الموهبة واضحةً لديهم بعض العوامل المتأصّلة أو التي تولَد معهم[5]، إضافة إلى الحوافز والطاقة للتعلّم من صعوبات الحياة ولتحمّلها.

نقترح بأنْ تتعاركوا مع كلمة "الموهبة" بطريقتكم الخاصة انظروا إلى المغزى الحقيقي للموهبة مع آباء وأمّهات آخرين، أو مدراء مدارس، أو أعضاء مجلس مدرسة، أو أيّ شخص يحتاج إلى أنْ يفهم القوى المحرّكة لهذه الكلمة.

من هم الأطفال الموهوبون؟

المفوّض السابق للتربية في الولايات المتّحدة سيدني ب. مارلاند جونيور يقول في تقريره إلى مجلس الشيوخ في شهر آب (أغسطس) ١٩٧١:

"إنّ الأطفال الموهوبين وأصحاب المقدّرات[6] هم أولئك الذين يكتشف مواهبهم أشخاص مؤهّلون مهنياً، وهم قادرون على تقديم أداء مميّز بفضل قدراتهم البارزة. إنّهم أطفال يحتاجون إلى برامج تربوية متمايزة و/أو خدمات تتعدّى تلك التي يمنحها البرنامج المدرسي العادي، من أجل تحقيق مساهمتهم مع أنفسهم ومع المجتمع."

ويتابع التقرير:

"إنّ الأطفال القادرين على تقديم أداء يشملون أصحاب الإنجازات المثبتة و/أو الذين لديهم إمكانيات كامنة في أيّ من المجالات التالية، أو في أكثر من مجال واحد منها:

[1] موهبة: Giftedness
[2] قدرة: Ability
[3] الفطرية: Innateness
[4] متأصّل: Inherent
[5] تولد معه: Inborn
[6] أصحاب المقدّرات: Talented

- القدرة الفكرية بشكل عام
- جدارة أكاديمية محدّدة
- التفكير الإبداعي أو الإنتاجي
- القدرة القيادية
- الفنون التصويرية أو التمثيلية
- القدرة الحركية النفسية[٧]

إذا اعتمدنا تعريفاً موسعاً للموهبة، فيمكن أن يتوقّع لنظام مدرسي أن يكون ١٠٪ أو ١٥٪ من طلابه موهوبين وأصحاب مقدّرات. وإنّ وصفاً سريعاً لكلّ مجال من مجالات الموهبة أو المقدّرات بحسب تعريف "مكتب الموهوبين وأصحاب المقدّرات" يساعد على فهم هذا التعريف.

القدرة أو المقدّرات الفكرية العامة

إنّ غير المتخصّصين والتربويين على حدّ سواء يحدّدون هذا المفهوم على أساس نتيجة عالية، غالباً ما تكون علامتين فوق المعدّل، يحصل عليها الطفل في أحد اختبارات الذكاء المميّز التي تقام على مستوى فردي أو جماعي. غالباً ما يتعرّف الأبوان أو المعلّمون إلى الطلاب أصحاب المقدّرات الفكرية من خلال شمولية إلمامهم بالمعلومات العامّة، والمفردات، والذاكرة، ومعرفة الكلمات المجرّدة، والتحليل الفكري المجرّد.

جدارة أو مقدّرات أكاديمية محدّدة

يتمّ التعرّف إلى الطلاب أصحاب جدارة علمية محدّدة من خلال أدائهم البارز في اختبار للجدارة أو الإنجاز[٨] في أحد المجالات، كالرياضيات أو فنون اللغة.

التفكير الإبداعي أو الإنتاجي

وهو القدرة على إنتاج أفكار جديدة من خلال الجمع بين عناصر يُعتقد عادة أنّها غير متّصلة أو حتّى متباينة؛ أو القدرة على تطوير معانٍ جديدة لها قيمة اجتماعية. إنّ ميزات الطلاب المبدعين والمنتجين تشمل الانفتاح على التجربة، ووضع معايير شخصية للتقييم، والقدرة على اللعب بالأفكار، والاستعداد للمخاطرة، وتفضيل التعقيد، وتقبّل الالتباس، والنظرة الإيجابية إلى الذات، والقدرة على الغوص بالكامل في عمل ما.

القدرة القيادية

يمكن تعريف القيادة على أنّها القدرة على توجيه أفراد أو مجموعات نحو قرار أو عمل مشترك. إنّ الطلاب الذين يبرهنون عن موهبة في مجال القدرة القيادية يستخدمون مهارات المجموعة ويفاوضون في المواقف الصعبة. يكتشف العديد من المعلّمين القدرة القيادية لدى الطالب من خلال اهتمامه الشديد ومهارته في مجال حلّ المسائل. تشمل ميزات القدرة القيادية الثقة بالنفس، والشعور بالمسؤولية، والتعاون[٩]، الميل إلى السيطرة، والقدرة على التأقلم بسهولة مع أوضاع جديدة.

[٧] حركي نفسي: Psychomotor

[٨] الإنجاز: Achievement

[٩] تعاون: co-operation

الفنون النظرية والتطبيقية

إنّ الطلاب الموهوبين أصحاب المقدرات في مجال الفنون يبرهنون عن مقدرات خاصّة في مجالات الفنّ النظري، والموسيقى، والرقص، والتمثيل، والدراسات الأخرى ذات الصلة.

القدرة النفسية الحركية

يتضمّن ذلك قدرات حركية جمالية متماثلة[١٠] كالمهارات العملية، والمكانية، والآلية، والجسدية. ونادراً ما تستخدم هذه المفاهيم كمقياس في البرامج الخاصة بالموهوبين.

[١٠] قدرات حركية جمالية متماثلة: Kinaesthetic motor abilities

ميزات عامة

وهذه عوامل نموذجية تشدّد المراجع التربوية على كونها دلائل على الموهبة. ومن الواضح أنّه لا يوجد طفل تكون هذه الميزات جميعها بارزة لديه:

١. قوّة تحليل متفوّقة وقدرة مميّزة على التعامل مع الأفكار؛ سهولة في التعميم انطلاقاً من وقائع محدّدة والقدرة على تمييز العلاقات الدقيقة؛ قدرة بارزة على حلّ المسائل.
٢. فضول فكري دائم؛ طرح الأسئلة الدقيقة؛ إظهار اهتمام استثنائي بطبيعة الإنسان والكون.
٣. مجموعة واسعة من الاهتمامات، غالباً من النوع الفكري؛ تناول اهتمام منها أو أكثر والغوص فيه بعمق.
٤. تفوّق لغوي ملموس كمّاً ونوعاً على صعيد المفردات، كتابةً و/أو مشافهةً؛ اهتمام بتفاصيل الكلمات وباستعمالاتها المختلفة.
٥. قراءة مكثّفة واستيعاب جيّد لكتب تُقرأ عادة في سنّ أكبر.
٦. التعلّم السريع والسهل، والحفظ.
٧. تفكير ثاقب بالنسبة إلى المسائل الحسابية التي تتطلّب تحليلاً منطقياً متأنّياً، وإدراك سريع للمفاهيم الرياضية.
٨. قدرة إبداعية أو تعبير نابع من المخيلة في ما يتعلّق بالموسيقى، والفنّ، والرقص، والتمثيل؛ كما إحساس ورهافة بالنسبة إلى الإيقاع، والحركة، والتحكّم بالجسد.
٩. محافظة على التركيز لفترات طويلة؛ وحسّ كبير بالمسؤولية والاستقلالية في العمل الصفّي.
١٠. واقعية في وضع معايير عالية للذات؛ اعتماد النقد الذاتي أثناء تقييم وتصويب الجهود الذاتية.
١١. المبادرة والإبداع في العمل الفكري؛ مرونة في التفكير وتناول المسائل من وجهات نظر متعدّدة.
١٢. مراقبة ثاقبة وقبول للأفكار الجديدة.
١٣. توازن اجتماعي وقدرة على التواصل مع البالغين بطريقة ناضجة.
١٤. الشعور بالحماس واللذة من جرّاء التحدّي الفكري؛ وحسّ دعابة يقظ ودقيق.

تسميات مختلفة للطفل الموهوب

غالباً ما يرتبك الوالدان من جرّاء العبارات العديدة التي تُستعمل للإشارة إلى الطفل الموهوب. وكثيرون منهم يسمعون هذه العبارات، ويعتمدونها بدورهم في كلامهم، دون أنْ يعلموا

إنْ كانت مرادفات لكلمة "موهوب" أو هي مجرّد عبارات تساعد على شرح هذا المفهوم.

إنّ عبارة "نابغة[11]" كانت في ما مضى مستخدمة بشكل واسع، لكنّها باتت اليوم مخصّصة للإشارة إلى شخص موهوب بشكل استثنائي. أمّا "صاحب مقدّرات"، فتستعمل بالأحرى للإشارة إلى شخص يملك قوة أو قدرة في مجال معيّن. يجب التفكير ملياً في ما إذا كانت موهبة بالفعل، أو إنها في الواقع قدرة معيّنة تطوّرت فأصبحت مهارة عالية بفعل الممارسة. من الأفضل القول، ومن باب الحذر، أنّ الشخص الموهوب هو صاحب مقدّرات مميّزة[12] متعدّدة.

أمّا عبارتا "عبقري[13]" و"مبكر النضج[14]"، فإنّهما تشيران عادةً إلى الطفل الذي يبرهن بشكل قاطع عن درجة متقدّمة من المهارة على صعيد إنجاز معيّن، في سنّ مبكرة جدّاً، كما يبرهن عن نمط من الدوافع منظّم جدّاً.

أمّا عبارة"متفوّق[15]" ففيها معنى المقارنة. عندما يتمّ تصنيف طفل على أنّه "متفوّق"، يودّ السامع أنْ يعرف على من هو متفوّق، أو على أيّ مجموعة، وإلى أيّ درجة. قد يكون طفل ما متفوّقاً بشكل واضح على غالبية الأطفال على صعيد قدرة ذهنية محدّدة، كالاستيعاب الشفهي مثلاً، بينما يكون أدنى درجة منهم على صعيد العلاقات المكانية والذاكرة. إنّ عبارة "متفوّق" مطّاطة، ممّا يجعل استخدامها مقتصراً في معظم الأحوال على التعميم الواسع. وإنّ مفهوم "درجة الذكاء العالية" مفهوم نسبي.

أمّا عبارة "سريع التعلّم[16]"، فتساعد كثيراً على فهم فكرة الموهبة، كونها ميزة محدّدة واضحة لدى الولد الموهوب نفسه.

أمّا عبارة "استثنائي[17]"، فهي ملائمة للدلالة على الطفل الموهوب كونه مختلفاً عن الآخرين انطلاقاً من الميزات المبيّنة سابقاً.

هنا، لا بدّ من التوقّف عند عبارة تطلق دائماً وبشكل عشوائي للغاية في مجال الكلام على تربية الموهوبين. إنّها عبارة "النخبوية[18]". فمن خلال الاشتقاق، نجد أن كلمة "نخبة" تعني الاختيار، أو الأفضل، أو الجزء المتفوّق من جسم معيّن أو من شريحة من الناس. لكنّه مع الوقت، وبفعل التشديد الكبير على فكرة المساواة، بات لكلمة "نخبة" مدلول سلبي، يشمل الغرور والانتقائية ومنح الاهتمام الخاص لمن لا يستحقّه بالضرورة.

ولكنْ في الواقع، فالأطفال الموهوبون هم نخبة كما قد يكون فلان بطلاً، أو حاملاً رقماً قياسياً، أو متفرّداً في إنجاز حقّقه، أو مخترعاً، أو رائداً في مجال مهمّ من مجالات المآثر الإنسانية. من هنا، فإنّ على الوالدين في هذه الحال مسؤولية تحدّي من يحتجّون على فكرة "النخبوية" وإعطائهم المعنى الحقيقي للعبارة.

إنّ السبب الوحيد الذي دفعنا إلى ذكر هذه العبارات، وهناك غيرها الكثير، هو تنبيه الأهل إلى أنّ استخدام المعاني واللغة يمكن أنْ يكون خادعاً ومُربكاً. وبالتالي، فإنّ الفهم الفردي لعبارة "موهوب" واستعمالها بات مهمّاً بدرجة مضاعفة.

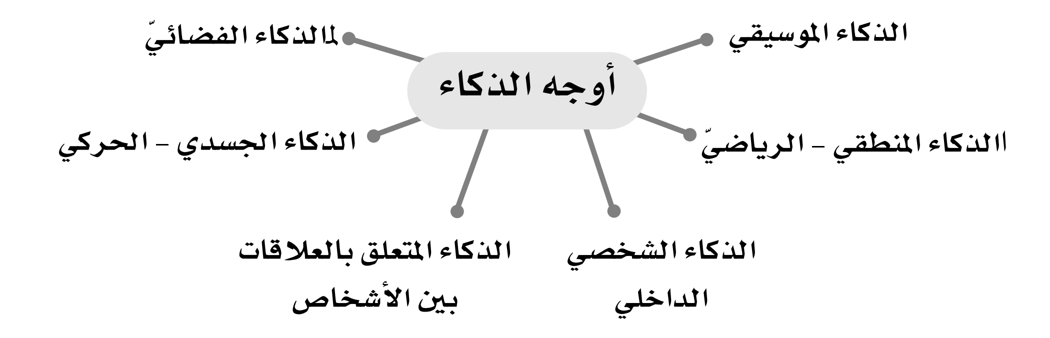
[11] نابغة: Genius
[12] مقدّرات مميّزة/راقية: Talents of high order
[13] عبقري: Prodigy
[14] مبكر النضج: Precocious
[15] متفوّق: Superior
[16] سريع التعلّم: Rapid learner
[17] استثنائي: Exceptional
[18] النخبوية: Elitism

الذكاء المتعدّد الأوجه

Multiple Intelligences.

النظرية

إن نظرية الذكاء المتعدّد الأوجه طريقة جامعة لفهم العقل. و تشير التطوّرات الأخيرة في العلم المعرفيّ و علم النفس النمائي و علم الأعصاب الى أن مستوى الذكاء لدى كل شخص، كما درس تقليديا، مكوّن فعليا من ملكات مستقلة تستطيع العمل فرديا او مع ملكات أخرى. في البدء، حدّد هاورد غاردنر سبعا من تلك الملكات، وصفها بـ"اوجه الذكاء":



لم يستبعد غاردنر قط إحتمال وجود أوجه ذكاء إضافية، إذ ان الأبحاث في حقل الذكاء المتعدد الأوجه لا تزال في أول عهدها. و قد أضاف مؤخرا وجه ذكاء ثامن الى اللائحة: الذكاء المتعلق بالمذهب الطبيعيّ . كما درس أيضا وجود وجه ذكاء تاسع هو الذكاء الوجوديّ. قد نفهم أموراً كثيرة جديدة إنطلاقا من هذه الملكات الثماني.

الذكاء الموسيقي

حدّدت القدرة على عزف الموسيقى و تأليفها علميا في مناطق معيّنة من الدماغ، و ما الأطفال التوحّديون[1] والآخرون ذوو الإعاقات الذين يستطيعون الإداء بشكل لامع لكنهم يعجزون عن الكلام او التفاعل مع الآخرين سوى مثالا على ذلك. ولكل فرد قدرة موسيقية مختلفة؛ حتى أن بعض الأشخاص بارعون كل البراعة بالموسيقى، ومع ذلك يستمرون بعيش حياة طبيعية و ناجحة للغاية. بالمختصر المفيد، مع أن الذكاء الموسيقيّ قد لا يبدو شكلا واضحا من أشكال الفكر (كالقدرة الرياضية او المنطقية) من زاوية دراسة الجهاز العصبيّ، فإنه يبدو أن قدرتنا على الإداء والفهم الموسيقيين تعمل بشكل مستقلّ عن أشكال الذكاء الأخرى.

[1] التوحّدي: Autistic

الذكاء الجسدي-الحركي

إن الذكاء الجسدي-الحركيّ من أوجه الذكاء الأكثر إثارة للجدل التي حدّدها غاردنر. يملك كل شخص سيطرة معيّنة على حركاته و توازنه و رشاقته و كياسته. وفي حالة بعض الأفراد الإستثنائيين كالرياضيين، ظهرت القوة في الذكاء الجسدي-الحركيّ حتى قبل أن يبدأوا بالتدرّب رسميا.

فقد تمتعوا جميعهم بحسّ طبيعيّ بالطريقة التي يجب أن يعمل و يتجاوب بها جسمهم في وضع جسديّ قاس. كذلك لطالما عرف أن كل نصف من نصفي الدماغ يتحكّم بحركات الجانب المقابل من الجسم، وفي حال فقدان اتساق الحركة أو في حالات أخرى، يفتقر بعض الأشخاص الى القدرة على التحكّم الطوعيّ بالعضلات، مع أنهم يستمرون بالتحرّك بشكل لاإراديّ.إلا ان بعض الأشخاص يحاولون أن يبرهنوا ان السيطرة الجسدية لا تشكّل دلالة على شكل من أشكال الذكاء. لكن عمل غاردنر و باحثين آخرين في حقل الذكاء المتعدّد الأوجه يؤكد على أن القدرة الجسدية-الحركية تستحق فعلا هذا الاعتراف.

الذكاء المنطقي-الرياضيّ

يعتبر الذكاء المنطقي-الرياضيّ القدرة المعرفية الأكثر شيوعا من ناحية الفهم. فهذا الذكاء هو قدرتنا على معالجة مسائل و معادلات منطقية معالجة ذهنية، و هو من النوع الذي غالبا ما نجده في إختبارات الخيارات المتعدّدة الموحّدة. وفي غالب الأحيان، لا يستلزم الذكاء المنطقي-الرياضيّ نطقا شفهيا، إذ نستطيع معالجة مسألة معقّدة في عقلنا لنلفظها بصوت مسموع ما ان تحلّ المسألة. علاوة على ذلك، يستطيع الأفراد الذين يتميّزون بقدرات منطقية-رياضية كبيرة أن يعالجوا مسائل منطقية بسرعة غير مألوفة.

قبل ظهور نظرية الذكاء المتعدّد الأوجه،اعتُبر الذكاء المنطقي- الرياضيّ النموذج الأصلي للذكاء، و"الفطنة الخام" التي روّجت لها الحضارة الغربية ترويجا كبيرا. و مع أن نظرية الذكاء المتعدّد الأوجه توافق على اعتبار الذكاء المنطقي-الرياضيّ جزءا أساسيا من العقل، إلا أنه ليس البتة الجزء الوحيد الذي يجب إستكشافه و صقله.

الذكاء اللغوي

يملك كل الأشخاص في كل الحضارات القدرة على استخدام اللغة. و فيما لا يستطيع البعض أن يتقنوها إلا مستويات تواصلية بدائية، تغلّب آخرون على لغات متعدّدة بإمتياز و سهولة.

على مدى سنوات، أقرّ الباحثون بوجود صلة بين اللغة والدماغ. وسيتسبّب تعرّض جزء من الدماغ يدعى منطقة "بروكا"، بفقدان المرء قدرته على التعبير عن نفسه بجمل نحويّة واضحة، مع أن فهم ذلك الشخص للمفردات و بناء الجمل لا يتغيّر. ويلاحظ هاوُرد غارْدنر، أن الأطفال الصغار والأشخاص الصمّ يبدأون بتطوير لغتهم الخاصة والفريدة من نوعها حين لا يقدّم لهم بديل منها. وقد تختلف قدرة الشخص على بناء اللغة وفهمها، لكنها كسمة معرفية، تبقى عامة.

الذكاء الفضائيّ

عادة ، تلاحظ قدرتنا على استخدام ذكائنا الفضائي في فهمنا الأشكال و الصور بأبعادها الثلاثة. وسواء حاولنا جمع أجزاء أحجية أو قولبة منحوتة أو الإبحار من دون دليل سوى النجوم، نستخدم ذكاءنا الفضائي لندرك ونفسّر ما قد نراه أو لا نراه ماديا.

وفّر الآن التقدّم في علم الجهاز العصبي أدلّة واضحة، على دور الذكاء الفضائي في النصف الأيمن من الدماغ. في حالات نادرة، على سبيل المثال، تستطيع إصابات معيّنة في الدماغ أن تتسبّب بفقدان الناس قدرتهم على تحديد مكان وجودهم او حتى التعرّف على أنسبائهم

الأقرب. وعلى الرغم من أنهم قد يرون الشخص الآخر او يميّزونه تمييزا جيّدا (أثبت بعض المرضى ذلك بقدرة رائعة على الرسم)، إلا انهم عاجزون عن إدراك مَن يرون أو مكان وجودهم. إضافة الى ذلك، تميّز حالات المكفوفين بين القدرة الفضائية وحدّة البصر. فقد يلمس المكفوف شكلا ويحدده بسهولة، مع أنه عاجز عن رؤيته. و لأن معظم الناس يستخدمون الذكاء الفضائي بالتزامن مع البصر، قد لا يبدو وجوده كخاصيّة معرفية مستقلة ظاهرا في الحال، لكن التقدّم العلمي الأخير أشار الى أنه بكل وضوح جزء من الفكر، يؤدي وظيفته بشكل مستقل.

الذكاء المتعلق بالعلاقات بين الأشخاص

مع أن الناس يتمتعون بالقدرة الجسدية على العيش إفراديا و لوحدهم، إلا أننا أيضا حيوانات اجتماعية ننجح و ننمو حين نحتكّ بالآخرين. و تعرف هذه القدرة على التفاعل مع الآخرين و فهمهم و تفسير سلوكهم بالذكاء المتعلق بالعلاقات بين الأشخاص.

واستنادا الى غاردنر، نشهد الذكاء المتعلق بالعلاقات بين الأشخاص في "ملاحظة الاختلاف بين بعضنا البعض؛ ولا سيّما التباين في المزاج والطباع والحوافز والنيات".

لِمَ يصلح البعض لأن يكونوا سياسيين أو قادة او رجال دين ممتازين؟ يلعب الذكاء المتعلق بالعلاقات بين الأشخاص "الذي نما نموا جيدا" دورا هاما في هذا النجاح. من وجهة نظر نفسية وعصبية، جرى إستكشاف الصلة بين الذكاء المتعلق بالعلاقات بين الأشخاص وبين الدماغ على مدى أجيال؛ فإذا لحق الضرر بالفص الأمامي (كما جرى مرة في حالات بضع الفص*) تتضرر شخصية ذلك الشخص وقدرته على التفاعل جيدا مع الآخرين. إذا يسمح لنا الذكاء المتعلق بالعلاقات بين الأشخاص بالتأثير على الآخرين بفهمهم؛ ومن دونه، نفقد القدرة على العيش الإجتماعي.

* بضع الفص: أستئصال الجزء الأمامي من الدماغ

الذكاء المتعلق بالمذهب الطبيعي

أضيف الذكاء المتعلق بالمذهب الطبيعي مؤخرا الى لائحة أوجه الذكاء المتعددة السبعة، و هو قدرة الشخص على تحديد نماذج وتصنيفها في الطبيعة. فخلال عصر ما قبل التاريخ، إعتمد الصيادون-القطّافون على الذكاء المتعلق بالمذهب الطبيعي لتحديد النباتات والحيوانات الصالحة وغير الصالحة للأكل. اليوم، قد نرى الذكاء المتعلق بالمذهب الطبيعي في علاقتنا بمحيطنا وفي الدور الذي يلعبه كل جزء من أجزاء محيطنا. وقد يعبّر الأشخاص الحساسون للتغييرات المناخية او الماهرون في تمييز الفوارق الدقيقة بين أعداد كبيرة من الأشياء المتشابهة عن قدرات ذكاء يتعلق بالمذهب الطبيعي.

الذكاء الشخصي الداخلي

إن ملكة الذكاء داخل الأشخاص شبيهة بملكة الذكاء المتعلق بالعلاقات بين الأشخاص – فهي قدرتنا المعرفية على فهم "ذاتنا" والإحساس بها. ويسمح لنا الذكاء الداخلي بالتوغّل في نفسنا: مَن نكون وما هي مشاعرنا و لِمَ نحن على هذا النحو؟

و يستطيع الذكاء القوي داخل الأشخاص أن يؤدي الى احترام الذات و تعزيز الذات والى قوة شخصية يمكن استخدامها لحلّ مشاكل داخلية. وبالعكس، يَحُول الذكاء الداخلي الضعيف

كما هي الحال لدى الأطفال التوحّديين حتى دون إدراك الذات ككيان منفصل عن البيئة المحيطة. وغالبا ما لا يتم إدراك الذكاء الداخلي من الخارج ما لم يُنقَل بشكلٍ ما، سواء كان هذا الشكل غير ملموس (كالغضب أو الفرح) أو ملموسا (كقصيدة أو لوحة).

بيان مصطلحات الذكاء متعدّد الوجوه

الصور	الذكاء	الوصف
	الشفهي / اللغوي	يتناول الكلمات و اللغة، المكتوبة و المحكية على حد سواء: – تحليل استخدام اللغة الخاص – التذكّر – استخدام حس الفكاهة – الشرح والتعليم والتعلّم – فهم بناء الجمل و معنى الكلمات – إقناع أحدهم بالقيام بأمر ما
	المتعلق بالعلاقات بين الأشخاص	يتعلّق بالعلاقات و التواصل بين الأشخاص: – خلق التعاون و الحفاظ عليه – رؤية الأمور من منظور الآخرين – التعاون داخل مجموعة – الملاحظة و التمييز بين الآخرين – لتواصل شفهيا وغير شفهيا
	الجسدي–الحركي	يرتبط بالحركة الجسدية و بحكمة الجسم؛ يستخدم القشرة الدماغية المحرّكة التي تتحكّم بالحركة الجسدية: – يربط العقل بالجسم – يستخدم قدرات التقليد والمحاكاة – يحسّن وظائف الجسم – يتحكّم بالحركات التي تمّ تعلمها سابقا – يتحكّم بالحركات الطوعية – يعزز وعي الجسم بأكمله
	الموسيقي / الإيقاعي	يتناول معرفة نماذج الأنغام والأصوات والإيقاعات والضربات: – الإحساس بنوعية الأنغام – تأليف ألحان و إيقاعات – الحساسية حيال الأصوات – إستخدام "مخططات" لسماع الموسيقى – فهم بنية الموسيقى

الصور	الذكاء	الوصف
	البصري الفضائي /المكاني	يعتمد على حاسّة البصر و القدرة على التصوّر؛ يتضمّن القدرة على توليد صور ذهنية: - إدراك الأشياء بدقّة - معرفة العلاقات بين الأشياء - تصوير مسألةٍ ما تصويراً بيانياً - التلاعب بالصور - إيجاد الطريق في المكان - تشكيل صور ذهنية - التخيّل
	المنطقي/ الرياضي	يتناول التفكير الإستقرائي والإستنتاجي، والأرقام والأشكال التجريدية؛ و يدعى أحيانا التفكير العلمي: - معرفة الأشكال التجريدية - التفكير الإستقرائي - التفكير الإستنتاجيّ - إدراك العلاقات والصلات - القيام بحسابات معقّدة - التفكير بشكل علميّ
	الشخصي الداخلي	يرتبط بالاستبطان أو التذوّت، تبدّل المعرفة وإدراك الحالات النفسية الداخلية: - التركيز - اليقظة - تقييم المرء لتفكيره - إدراك المشاعر المختلفة و التعبير عنها - التفكير و محاولة الإقناع على مستويات عليا - فهم الذات بعلاقتها مع الآخرين

أساس الذكاء

يشير غاردنر الى وجود أساس أحيائي (بيولوجي) وحضاري للذكاء المتعدّد الوجوه. وتدلّ الأبحاث الأحيائية العصبية على أن التعلّم هو نتاج التعديلات في الوصلات المشبكية بين الخلايا. ويمكن إيجاد العناصر الأساسية لأنواع مختلفة من التعلّم في مناطق محدّدة من الدماغ شهدت التحوّلات المتطابقة. و هكذا، تولّد الأنواع المتنوّعة من التعلّم وصلات مشبكيّة في مناطق مختلفة من الدماغ. مثلا، سيؤدي تضرّر منطقة بروكا في الدماغ الى فقدان المرء قدرته على التواصل شفهيا باستخدام تركيب الجمل المناسب. مع ذلك، لن يجرّد هذا الضرر المريض من القدرة على فهم النحو الصحيح واستخدام الكلمات.

إضافة الى علم الأحياء، يشير غاردنر (١٩٨٣) الى أن الثقافة تلعب أيضا دورا كبيرا في نمو أوجه الذكاء. فكل المجتمعات تقدّر أنواعا مختلفة من وجوه الذكاء. و توفّر القيمة الحضارية المعطاة للقدرة على الاضطلاع بمهمات معيّنة الدافع لصقل المهارات في هذه الحقول. و هكذا، فيما قد تكون أوجه محدّدة من الذكاء متطوّرة للغاية لدى أشخاص كثر في ثقافة معيّنة، قد لا تتميّز وجوه الذكاء نفسها بمستوى التطوّر عينه لدى أفراد من ثقافة أخرى.

إستخدام أوجه الذكاء المتعدّدة في غرفة الصف

لقبول نظرية الذكاء المتعدّد الوجوه التي أطلقها غاردنر أبعاد عدّة بالنسبة الى المعلّمين في ما يتعلّق بالتعليم في الصف. إذ تعلن النظرية بأن وجوه الذكاء السبعة كلها ضرورية للعمل بشكل منتج في المجتمع. بالتالي، يجب أن يعتبر المعلّمون كل أوجه الذكاء متساوية من حيث الأهمية. وهذا يتعارض والأنظمة التربوية التقليدية التي تشدّد تشديدا كبيرا على تنمية و استخدام وجهي الذكاء الشفهي و الرياضيّ. إذا، تقتضي نظرية الذكاء المتعدّد الأوجه ضمنا إعتراف المربّين بمجموعة أكبر من المواهب والمهارات و تعليمها.

يتمثّل البعد الآخر في ضرورة أن ينظّم المعلمون طرق تقديم المواد بأسلوب يشغّل معظم أوجه الذكاء أو كلها.على سبيل المثال، حين يعطي المعلّم درسا عن الحرب الثورية، يستطيع أن يُري الطلاب خرائط للمعركة، و يُسمعهم أغان حربية ثورية و ينظم لَعب أدوار يتعلق بتوقيع إعلان الاستقلال ويحمل الطلاّب على قراءة رواية عن الحياة خلال تلك الفترة. فهذا النوع من التقديم لا يحمّس الطلاّب على التعلّم فحسب بل يسمح أيضا للمعلم بتقوية المادة نفسها بطرق متنوّعة. وبتشغيل مجموعة واسعة من أوجه الذكاء، يمكن للتعليم بهذه الطريقة أن يسهّل الفهم الأعمق لموضوع المادّة.

يولد الجميع ممتلكين أوجه الذكاء السبعة. على الرغم من ذلك، سيدخل كل التلامذة الى الصف ومعهم مجموعات مختلفة من أوجه الذكاء المنَمّاة. ويعني هذا أن كل طفل سيتميّز بمجموعته الخاصة والفريدة من مواطن القوة والضعف الفكرية. وتحدّد هذه المجموعات مدى سهولة (او صعوبة) تعلّم التلميذ المعلومات حين تُقدّم بطريقة معيّنة. ويشار الى ذلك عموما باسم أسلوب التعلّم. ويمكن إيجاد أساليب تعلّم كثيرة في غرفة صف واحدة. مع ذلك، يستطيع المعلّمون أن يعلموا التلاميذ طريقة استخدام أوجه ذكائهم الأكثر نمواً لتساعدهم في فهم موضوعاً، يستلزم عادةً أوجه ذكائهم الأضعف (لازير، ١٩٩٢). مثلا، يستطيع المعلّم أن يقترح بأن يتعلّم طفل يتمتع بذكاء موسيقي متوقّد درسا عن الحرب الثورية بتأليفه أغنية عما حصل.

نحو قياس حاجات أكثر موثوقية

فيما شدّد النظام التربوي على أهمية تنمية وجهي الذكاء ، الرياضي و اللغوي، غالبا ما يُبنى نجاح التلميذ على أساس قياس المهارات في إطار وجهي الذكاء هذين فحسب. ويعتقد أنصار نظرية الذكاء المتعدّد الوجوه التي أطلقها غاردنر أن هذا التشديد غير عادل. فعلى سبيل المثال، قد يُهمل الأطفال الذين يتميّزون بذكاء موسيقي متطور للغاية ويُحصرون في برامج للموهوبين أو قد يوضعون في صف تربوي خاص لأنهم لا يملكون العلامات المطلوبة في الرياضيات او اللغة.إذا، على المعلّمين أن يسعوا الى قياس حاجات التعلم عند تلامذتهم بطرق ستعطي نظرة

عامة دقيقة عن نقاط قوتهم و ضعفهم.

لمّا كان الأطفال لا يتعلّمون بالطريقة نفسها، لا يمكن تقييمهم بطريقة متماثلة. بالتالي، من المهم أن يضع المعلّم "لمحات لذكاء" كل تلميذ. إذ إن معرفة طريقة تعلّم كل تلميذ ستسمح للمعلّم أن يقيّم تقدّم الطفل تقييما مناسبا (لازير، ١٩٩٢). وستسمح ممارسة التقييم ذي الصفة الفردية هذه للمعلّم باتخاذ قرارات أكثر اطّلاعا بشأن ما يجب أن يُعلّمه و طريقة تقديم المعلومات.

تتطلّب الاختبارات التقليدية (مثلا، الخيارات المتعدّدة والجواب القصير والمقالة) من التلامذة إظهار معلوماتهم بطريقة محدّدة مسبقا. ويرى أنصار نظرية غاردنر أن المقاربة الأفضل للتقييم تكمن في السماح للتلامذة بشرح المادّة بطرقهم الخاصة، مستخدمين أوجه الذكاء المختلفة. وتتضمّن طرق التقييم المفضّلة ملفّات التلاميذ و مشاريع مستقلة و مجلات التلاميذ وتوكيلهم بالقيام بمهمات خلاّقة. و يعتبر لازير(١٩٩٢) مصدرا ممتازا لمناقشة ممارسات التقييم المختلفة هذه بعمق أكبر.

الخاتمة

غالبا ما سعت المدارس الى مساعدة التلاميذ على تنمية إنجازاتهم و ثقتهم بأنفسهم. و توفّر نظرية الذكاء المتعدّد الوجوه التي أطلقها غاردنر أساسا نظريا للتعرّف على قدرات التلامذة و مواهبهم المختلفة. و تعترف هذه النظرية بأنه فيما قد لا يكون كل التلاميذ موهوبين شفهيا او رياضيا، قد يتمتع الأطفال بخبرة في ميادين أخرى، كالموسيقى و العلاقات المكانية او المعلومات المتعلقة بالعلاقات بين الأشخاص.

إن مقاربة التعليم و تقييمه بهذه الطريقة تسمح بنجاح مجموعة أكبر من التلاميذ في المشاركة في التعلّم في الصف.

تقنيات أكثر ملاءمة لمسح حاجات الاطفال و قياسها

ثمة عمليتان لتحديد حاجات الاطفال المعينة : المسح و قياس الحاجات . و هما ليستا عمليتين قابلتين للتبادل. فالمسح عملية تمهيدية لتحديد الذين قد يكونون معرضين لخطر مواجهة مصاعب في المستقبل. عندئذ يجب قياس حاجات الاطفال المحددين بدقة أكبر لتقييم طبيعة المصاعب.

عن: *More Appropriate Screening and Assessment Techniques for Determining Children's Needs*. Coordinator's Notebook.

المسح النمائي

بشكل عام, كلما كانت الإعاقة خطيرة, كلما أمكن تشخيصها بشكل مبكر وسهل. (يمكن تشخيص الإعاقات الخطيرة عند الولادة أو بعدها بفترة قصيرة). وكلما كانت المشكلة دقيقة، كلما صعب تشخيصها وتأخر احتمال تحديدها.ولما كان النمو والسلوك السويّان خلال السنوات الاولى يشهدان تغيرات كثيرة، من الصعب مسح الاطفال والاولاد الذين لم يتجاوز سنهم الثمانية عشر شهرا. نتيجة لذلك، تميل أعداد الإعاقات التي يمكن تشخيصها خلال السنتين الأولى والثانية من الحياة الى أن تكون صغيرة نسبيا. اضافة الى ذلك، يتطلب تطوير اختبارات المسح الدقيقة و القائمة على معايير اجتماعية محلية استثمارا ماديا و بشريا هاما. يستتبع تدريب العاملين في ميدان الرعاية الصحية (أو آخرين على اجراء اختبارات مسح تكاليف اضافية). لهذه الأسباب، قد لا تكون أعمال المسح المتكررة مجدية اقتصادياً.

يجب ان تكون أعمال المسح سريعة و بسيطة فيقوم بها شخص يعمل مع الطفل على أساس يومي، ويجب أن تكون قليلة الكلفة وسهلة الشرح. اضافة الى ذلك، يجب أن يكون معدل اصابة الهدف/عدم اصابته كبيرا (أي ان المسح يجب ان تحدّد تحديداً صحيحاً الأطفال ذوي الحاجات الخاصة. يجب الا يكون كبيراً عدد الأطفال الذين يشخّصون خطأً على أنهم يعانون مشكلة ما. كما يجب ألا يكون كبيراً عدد الاطفال الذين لا يشخّصون في حين أنهم يعانون حقا من مشكلة ما). ويوجد أدناه ايجاد مثال على أداة مسح بسيطة.

الإطار الثاني:أداة مسح الطفولة المبكرة

يستطيع الأهل والراعون الآخرون الذين يشكلون جزءاً/من حياة الطفل اليومية ان يقوموا بهذا المسح:
نستنتج ان الطفل ربما يعاني من مشكلة في هذه الميادين حين يبدي بعضا من التصرفات التالية:

السمع

اذا كان الطفل:
- لا يلتفت باتجاه مصدر ضجة او اصوات جديدة.
- يعاني من مشكلات أو التهابات متكررة في الأذن (إفراز مادة من الأذن، ألم في الأذن).
- لا يرد حين تناديه إلا إذا استطاع ان يراك.
- ينظر الى شفتيك حين تتكلم.
- يتكلم بصوت عال أو ناعم للغاية.
- لا يتكلم أو إنه يتكلم بطريقة غريبة.

البصر

اذا كان الطفل:

- عاجزا في غالب الأحيان عن ايجاد أشياء صغيرة كان قد رماها.
- أحمر العينين أو يعاني من إفراز مزمن أو بقع أو من مظهر غير شفاف في العينين أو إذا كان يفرك عينيه مرارا و يقول بأنهما تؤلمانه.
- يصطدم غالبا بالأشياء خلال تحركه.
- يرفع رأسه بوضعية غريبة حين يحاول النظر إلى أمر ما.
- يُحَوِّل أحيانا أو دائما عيناً أو اثنتين (بعد عمر الستة أشهر).

الكلام

اذا كان الطفل:

- لا يقول كلمة ماما (أو مرادفها) في سن الثمانية عشر شهرا.
- لا يستطيع تسمية بعض الأمور/الأشخاص المألوفين قبيل سن الثانية.
- لا يستطيع ان يردد أغان/ايقاعات بسيطة قبيل سن الثالثة.
- لا يتكلم مستخدما جملا قصيرة قبيل سن الرابعة.
- لا يُفهم ما يقوله لأشخاص من خارج العائلة قبيل سن الخامسة.
- يتكلم بشكل مختلف عن الأطفال الآخرين من العمر نفسه.

الفهم

اذا كان الطفل:

- لا يرد لدى مناداته باسمه في عمر السنة.
- لا يستطيع معرفة أجزاء من الوجه في عمر الثلاث سنوات.
- لا يستطيع الإجابة عن أسئلة بسيطة في عمر الأربع سنوات.
- لا يستطيع متابعة قصص بسيطة في عمر الثلاث سنوات.
- يبدو أنه يواجه صعوبة في فهم أمور تقال له مقارنةً بأطفال آخرين من العمر نفسه.

اللعب

اذا كان الطفل:

- لا يتمتع بلعب ألعاب تلويح بسيطة في عمر السنة.
- لا يلعب بأمور عادية (كالملعقة و القِدر) في عمر السنتين.
- لا يشارك أطفالا آخرين اللعب في عمر الأربع سنوات (كاللقيطة و الغمضية /الاستغماية).
- لا يلعب كما يلعب الأطفال الآخرون من العمر نفسه.

الحركة

اذا كان الطفل:

- عاجزا عن الجلوس من دون مساندة في عمر العشرة أشهر.
- لا يستطيع أن يمشي من دون مساعدة في عمر السنتين.
- لا يستطيع التأرجح على رجل واحدة لفترة قصيرة في عمر الأربع سنوات.
- يتحرك بشكل مختلف للغاية عن تحرك الأطفال الآخرين من العمر نفسه.

للمزيد عن الاكتشاف المبكر يمكن مراجعة:
- دليل التعرف على الإعاقات عند الأطفال.
- مطوية خارطة تطور الطفل.
كلاهما من اصدار ورشة الموارد العربية. التفاصيل في المراجع من آخر هذا الجزء.

المصدر: *Early Childhood Care and education - A Trainers Manual*, University of the South Pacific 1995(pp13-15).

القياس

بشكل عام, يتم قياس الحاجات بعد المسح. و يجب ان تكون هذه عملية متطورة لمعاينة الطفل بعمق أكبر. فإذا أشار المسح إلى مشكلة محتملة، يجب ان يليها قياس الحاجات في حينه. ويجب ان يكون قياس الحاجات شاملا ويتضمن تدابير متنوعة (أحيانا يجب استخدام أدوات معيارية، كالتكييف المناسب لِ"قياس حاجات دنفر للتنمية"*. فقياس الحاجات يعطي لمحة عن قدرات الطفل الحركية والإدراكية والنفسية-الاجتماعية). وفيما يمكن القيام بالمسح بشكل جماعي، يعتبر قياس الحاجات عملية أكثر فردية، اذ يتطلب شخصاً خضع لتدريب أكبر من ذلك الذي يقوم بالمسح، و يجب ان يقوم به مهنيون إن أمكن.

* Denner Development Assessment.

مع أن قياس الحاجات معقد، الا أنه مهم لتطوير البرامج الدمجية. و هو ضروري لتقييم نمو الطفل ولمساعدة الأهل والراعين في التخطيط لنشاطات مناسبة. فمن خلال قياس الحاجات، يجري تحديد حاجات الأطفال وتطّوير الإستراتيجيات لتلبية تلك الحاجات. ويجب ان تساعد عملية القياس في توضيح إعاقة الطفل لكل الذين يشكلون جزءا من حياته.

يتمثّل الإلتزام، في إطار الدمج، في مراعاة على التنوع في محيط معيّن. بالتالي، من المهم ان نبدأ بالافتراض ان قياس حاجات نمو كل طفل ضروري. وفي حين ان ذلك لا يبدو في المتناول في كثير من بلدان "عالم الأكثرية"، فإنه يجب في الواقع قياس حاجات كل الأطفال، على الأقل بالحد الأدنى، لتحديد حاجاتهم الفردية.

كما هي الحال مع المسح، فإن مسائل متعددة ترتبط بقياس الحاجات.

قياس الحاجات المبكر مهم

بالنسبة الى الأطفال المعرّضين لمخاطر المثبتة وإلى ذوي المخاطر البيولوجية (كالوزن المنخفض لدى الولادة)، يعتبر قياس الحاجات المبكر مهما (إبتداء من حوالى ال ١٨ شهرا من العمر)، اذ يمكن أن يؤدي القياس المبكر إلى التدخل المبكر، ذلك التدخل الذي يستطيع بدوره ان يؤدي إلى الوقاية من التأخر النمائي والنمو الضعيف.

يجب ان يعتبر قياس الحاجات مساراً، ويجب ان يتم التركيز على عملية قياس الحاجات وعلى نتيجتها. ويجب ان تتضمن العملية القدرة على المراقبة و الملاحظة و التفسير والتخطيط، وان تصمّم العملية بطريقة تسمح لمن يقومون بقياس الحاجات بفهم سلوك الطفل في اطار حياته اليومية. وتشبّه برودر (١٩٩٧a) العملية بـ"عملية جرد بيئية"، وتصفها بأنها«عملية جرد للمهارات المتسلسلة التي يحتاج اليها الطفل للمشاركة في بيئات طبيعية متنوعة... إنها تجمع معلومات تتعلق بتعزيز نوعية حياة الطفل والعائلة، وذلك بمعاينة نقاط قوة الطفل ومؤهلاته فيما هو يتفاعل مع الأشخاص والأشياء في البيئة الملائمة لعمره. وهذه المعلومات حيوية لضمان ان يركّز التدخل لمصلحة الطفل على مهارات هامة ومتكاملة في الميادين النمائية.

"**ان نماذج قياس الحاجات التقليدية الخاصة بالانضباط تبرز في موقع جديد يتميّز بنشاطات مستنبطة، يجريها شخص غريب يوفّر معلومات غير كافية حين يعمل مع أطفال وأولاد ذوي إعاقات.(برودر ١٩٩٧ a2)**"

ما معنى تطوير عملية جرد بيئية ؟ تتضمن هذه المقاربة :

قياس حاجات الطفل في المكان الذي يوفر له الحد الأقصى من الراحة:

يتأثر سلوك الأطفال بالأوضاع غير المألوفة لديهم. بالتالي، يجب قياس حاجاتهم في موقع مريح لهم، موقع يعرفه الطفل إذا أمكن، ويستخدمه الأطفال "الأسوياء". ويجب القيام بعمليات قياس الحاجات، كحد أقصى، في بيئة الطفل الطبيعية في المنزل و/أو في الحضانة النهارية، مثلا.

استخدام مواضيع عملية كأساس لقياس الحاجات:

يجب ان تقوم عمليات قياس الحاجات على الأمور التي يقوم بها الأطفال في إطار الثقافة السائدة كجزء من حياتهم اليومية: من حيث الواجبات (العمل مع الأم/الراعي، غسل اليدين)، من حيث النشاطات (الغناء واللعب مع الأقران) ومن حيث الروتين (موعد الوجبات الغذائية وموعد النوم).

قياس حاجات الطفل من خلال تقنيات اللعب:

إذا صعب على الأطفال التجاوب بالطريقة المتوخاة (مثلا، استخدام أقلام للكتابة او للتعليم على اشكال، أو العمل مع اشياء غير مألوفة، أو تفسير صور من دون ان يكونوا قد اختبروا "قراءة" الصور إلخ)، فهم قد لا يتمكنون من إظهار قدراتهم الفعلية. لذا يسمح اللعب نفسه بملاحظة الطفل في وضع يتمتع فيه بحرية إظهار سلوكه أو سلوكها المتعدد الأوجه.

السعي للحصول على معلومات من مصادر عدة:

ليس من الحكمة الاعتماد على اداة واحدة وفي موقع معين، في القيام بتقييم حقيقي لقدرات الطفل و معلوماته.

يجب ان تتضمن عمليات قياس الحاجات جمع معلومات من مصادر مختلفة...كالأهل والمعلمين وآخرين... ويجب استخدام ادوات "غير رسمية" لزيادة عدد الاختبارات وجداول التفقد والتوصل إلى صورة مناسبة لعمل الطفل الحالي.

إدخال مفردات لقياس حاجات كل جوانب نمو الطفل وملاحظة الطفل في إطار العائلة:

يمكن ان تتناول عملية قياس الحاجات المفيدة الجوانب التالية:

- تفاعل الراعي/الطفل: ما هو شكل التفاعل الطبيعي في العائلة؟
- دافع الطفل: ما الذي يدفع الطفل الى الرغبة بالقيام بأمر؟ ما هي مكافآت ذلك الطفل؟
- حل المشاكل: كيف يتوصل الطفل الى فهم الأمور؟ كيف يلفت الطفل أو الطفلة الانتباه؟
- التكيّف: كيف يتدبر الطفل إعاقته/إعاقتها؟
- ردود الفعل حيال البيئات والاشخاص: كيف يتفاعل الطفل في مواقع وظروف مختلفة ومع اشخاص مختلفين؟
- الأهلية الاجتماعية: كيف يتفاعل الطفل مع الأقران؟

يجب ان يكون لقياس الحاجات أهداف واضحة و يجب ان يرتبط بوضع البرامج.

كن واضحا في ما يتعلق بعملية قياس الحاجات. ففي وضع برامج الدمج، تجري عملية قياس الحاجات بهدف تنظيم برنامج ونشاطات مناسبة لكل الأطفال.

لكن يجب الانتباه الى ان قياس الحاجات ليس مفيدا إلا بقدر قدرة الذين يقومون به على تفسير النتائج ثم وضع الخطط المناسبة. فقياس الحاجات الذي يتم من اجل الاختبار فحسب

لا يعود إلا بفائدة قليلة وهو مضيعة للموارد. ويجب استخدام نتيجة عملية قياس الحاجات لتنظيم نشاطات للطفل, تتضمن تعزيز مواطن القوة ونشاطات مصممة لتقوية القدرات في مجموعات مبوّبة ومحددة تحديدا دقيقا.

ويجب ان يساعد قياس الحاجات على الإجابة عن الاسئلة التالية:

- كيف يجب تغيير البيئة بشكل يسمح للطفل بالمشاركة مشاركة كاملة؟ ما هي النشاطات المحددة التي ستساعد الطفل على التعلّم؟

يجب ان تطرح الأسئلة التالية في ما يتعلق بالادوات المستخدمة لقياس الحاجات:

- هل للأداة صلة بالمنهاج المستخدم؟
- هل الأداة مرتبطة بعملية تدريب؟ يمكن ان تكون عملية تطوير و تدريب أشخاص على استخدام اداة قياس حاجات مثقِّفة، بمعنى انها تجعل الاشخاص يدركون انواع الأمور النى يجب ان يعرفوها عن نمو الأطفال. لذا يجب استخدام عملية قياس الحاجات كأداة تدريب.
- هل يمكن استخدام اداة قياس الحاجات كجزء من تحليل أشمل للوضع داخل البلاد؟
- هل يمكن استخدام النتائج كجزء من تخطيط وطني؟
- كيف يمكن تحسين ارتباط قياس الحاجات بالنشاطات المناسبة؟
- كيف يمكن استخدام عملية قياس الحاجات لتثقيف الناس في ميدان حاجات الأطفال النمائية؟

بدء العملية وختامها مع الأهل: أسئلة

توفر عملية قياس حاجات الطفولة المبكرة فرصة فريدة تسهل مشاركة الاهل في عملية قياس الحاجات وفي دعم نمو الطفل على حد سواء. و هذا لا يعني ان على الاهل تولّي مهمة قياس الحاجات كلها بأنفسهم، لكن عليهم ان يفهموا العملية ويشاركوا فيها على الصعيد الذي يريحهم. إبدأ بما يعرفه الاهل عن الطفل ما ملاحظاتهم عن تصرفات طفلهم؟ وفي حين أن الوالدين ليسا: دوما المراقبين الأكثر موضوعية لأطفالهم،إلا انهم يتواجدون معه في مواقع محددة و يمضون الكثير من الوقت معه، وهم في الموقع الأفضل لتوفير معلومات عما يستطيع ولا يستطيع طفلهم القيام به.

للإستفادة من المعلومات الوالدية، يقوم الباحثون بتكييف أدوات مسح مألوفة ليستخدمها الاهل. على سبيل المثال، طوّرت نسخة عن "اختبار دنفر للمسح النماءي» لتستخدمها الامهات. فلوحظ ان نتائج قياس الحاجات التي قامت به الأمهات كانت موثوقة أكثر من نتائج المسح الذي تولاه المهنيون. (ثوربرن ١٩٩٧).

باختصار، تعتبر عمليتا المسح وقياس الحاجات هامتين لتحديد حاجات كل الاطفال. والتقنيات المستخدمة في القيام بالعمليتين وتفسيرهما معقدة، بل يمكن استخدام العمليتين والنتائج لإقصاء الاطفال عن تلقّي الخدمات بدلا من خلق بيئة تعلمية أفضل للطفل. ومع انه ثمة اتفاق على قيمة عملية قياس الحاجات، وعلى أن المبادئ المذكورة آنفا توفر بعض الارشادات الأولية، تظل بعض الأسئلة عن قياس الحاجات من دون جواب. وهي تتضمن التالي:

- ما هو نوع المعلومات التي يحتاج اليها الأهل والراعون والمعلمون لدعم نمو الطفل دعما افضل، وما قدّرها؟
- من يجب أن يقيس الحاجات؟

- ان استخدام المهنيين مُكلف وفي اماكن كثيرة لا تتوافر إلا قلة من المهنيين. كما ان استخدام العاملين في المجتمعات المحلية يتطلب المزيد من الوقت والتدريب الدقيق.
- ما هي انواع عمليات قياس الحاجات التي يجب القيام بها ومتى يجب القيام بها؟ اذا اردنا ان يقوم المعلمون بقياس الحاجات، فما هي الإجراءات التي نستطيع اتخاذها؟ يجب استنباط ادوات يستطيع اشخاص لا يتمتعون بمستويات عالية من التعليم النظامي ان يستخدمونها بشكل موثوق.
- ما هي العملية المطلوبة لنقل النتائج من إطار الى آخر؟
- الى أي مدى يجب ان تكون عمليات قياس الحاجات شاملة؟ هل نستخدم عمليات قياس حاجات بسيطة لكن غير مصقولة ام نلجأ إلى أخرى أكثر تفصيلا، تتطلب المزيد من الوقت والتدريب؟ (مثلا، يستلزم نموذج "النقل" ما لا يقل عن اسبوعين).
- الى أي مدى تقيس ادوات قياس الحاجات نواحي النمو "الكونية" (المعترف بها على صعيد كوني) وماذا يعني ذلك بالنسبة إلى تطوير أدوات يمكن استخدامها في كل الثقافات؟

فيما يعتقد البعض انه يمكن تكييف أدوات لتستخدم استخداما مناسبا في كل البلدان (مثلا، نشرت منظمة الصحة العالمية نشاطات لعب للأطفال المعوّقين تتضمن جدولاً يساعد على تفقد أو مراجعة قدرات الأطفال ونشاطات مقترحة)، فإنه يجب تكريس الموارد لمراجعة الأدوات و تحليلها بغية المساعدة في إرشاد الذين يبحثون عن ادوات ملائمة يستخدمونها في إطارات متنوعة في "عالم الأكثرية"(اليونسكو ١٩٩٨).

يجب ان تقدّم الخدمات للأطفال ذوي الحاجات الخاصة في إطار برامج الدمج في الطفولة المبكرة:

أولا،من المهم ان نقر بأن "رعاية وتنمية الطفولة المبكرة" نفسها لا تزال حقلا جديدا على صعيد التغطية وتوزيع الخدمات.(لا تبلغ برامج "رعاية وتنمية الطفولة المبكرة" عالمياً سوى حوالى ٣٠٪ من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٣ و ٥ سنوات، مع تغطية شبه كاملة في بعض الدول فيما تقارب الـ٥٪ في دول أخرى). و بذلك لا تتمثل المهمة بكل بساطة في تحسين نوعية البرامج الموجودة فحسب بل في استنباط المزيد من الخدمات للأطفال وعائلاتهم أيضاً.

ثانيا، يشير الاعتراف بقيمة التدخل المبكر الى ضرورة تطوير الخدمات المقدّمة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة في العمر الأصغر. في الوقت الراهن، تبدو نسبة الأطفال بين الولادة وسن الثلاث سنوات الذين توفّر لهم "رعاية وتنمية الطفولة المبكرة" شكلا من اشكال الخدمات اقل بكثير من نسبة الأطفال الذين هم بعمر المرحلة التمهيدية للمدرسة. إذاً، فالحاجة ماسة لتطوير خدمات مناسبة لمجموعة السن الأصغر.

ثالثا، من المهم الإعتراف بالاختلاف الهائل بين البلدان في ما يتعلق بالقطاع المسؤول عن توفير الخدمات للأطفال ذوي الحاجات الخاصة. ففي حين أن قطاع التعليم هام في كل المواقع، قلّما تقدم وزارة التربية خدمات قبل عمر الثلاث سنوات. كما ان مدى توفر الصلات بين التعليم والقطاعات الأخرى (بين الصحة والخدمات الاجتماعية بشكل رئيسي) يتفاوت تفاوتاً شاسعا بين الدول.

رابعا، سيكون من الصعب للغاية خلق بيئة تعليمية دمجية حقيقية لبعض الأطفال الذين يعانون من إعاقات جسيمة. فهي لن تفيد الطفل والآخرين في الموقع. إلا ان هذا لا يعني ان الطفل

يجب ان يخضع لتمييز ويُعزل عن كل الحياة في المجتمع المحلي. بالتالي، يجب إقامة سلسلة من المواقع يستطيع الطفل فيها ان يشعر بأنه مندمج وتتاح له فيها فرص للتفاعل الاجتماعي...داخل الموقع الديني، في اجتماعات المحلة وفي الأحداث الرياضية، الخ.

خامسا، فيما يتميّز برنامج "رعاية وتنمية الطفولة المبكرة" الدمجي وبرنامجها الآخر الحسن النوعية بالكثير من الخصائص المشتركة، فلا يعني ذلك ان مَن يلبي حاجات الطفولة المبكرة الجيد يستطيع بالضرورة أن يدير أيضاً برنامجاً دامجاً في رعاية وتنمية الطفولة المبكرة. إذ ان راعي الطفل يحتاج الى تدريب (ومساندة) خاصين لتلبية مجموعة الحاجات التي يتطلبها بعض الأطفال.

سادسا, إن واقع بعض المواقع يجعل من خلق بيئة دمج حقيقية امرا بالغ الصعوبة. فحين يتضمن الصف اكثر من ٣٠ طفلا ويكون واحد او اكثر منهم من ذوي الحاجات الخاصة, سيواجه المعلم/الراعي سادسا، إن واقع الأمر في بعض المواقع يجعل من خلق بيئة دمج حقيقية أمرا بالغ الصعوبة. فحين يحتوي الصف (الفصل) أكثر من ٣٠ طفلا ويكون واحد منهم أو أكثر من ذوي الحاجات الخاصة، سيواجه المعلم / الراعي صعوبة. وإذا استطاع الاولاد الأكبر سنا أو الراشدون الآخرون ان يشاركوا في توفير الرعاية، فسيشكل ذلك عنصرا مساعدا. ففي أوغندا التي جعل فيها التعليم في المرحلة الإبتدائية إلزاميا ومجانيا لأربعة أولاد في العائلة الواحدة، ارتفع عدد التلامذة في الصف من ٤٠ الى ما يناهز ال٣٠٠ او ال٤٠٠ تلميذ. وقد منحت تلك السياسة نفسها الأولوية للأطفال ذوي الحاجات الخاصة. و لا يسع المرء الا ان بتصور ما يتعلمه الأولاد في موقع مماثل! فهذا أبعد ما يكون عن رسم سياسة دمج وإقامة بيئة تساند تعلم أي طفل، فما بالك بتلبية حاجات كل الاطفال!

مشاركة الأطفال الصغار

أين تكمن أهمّية مشاركة الأطفال الصغار

للأطفال الحقّ في المشاركة في القرارات التي تؤثّر عليهم. هم يعرفون ما المهمّ بالنسبة إليهم، وسوف يعيشون مع نتائج أيّ قرار يتخذونه.

Young Children's Participation, in Never Too Young. Miller J. National Early Years Network/SCFUK. 1996

الفوائد التي يجنيها الأطفال

- توفّر المشاركة للأطفال فرصة التعبير عن مشاعرهم وحاجاتهم وفهمها. وعندها فقط، يستطيعون احترام مشاعر الآخرين وحاجاتهم.
- المشاركة تساعد الأطفال على تنمية مهارات التواصل والمناقشة والتفاوض والوصول إلى تسوية، وبالتالي على إقامة توازن بين حاجاتهم الخاصّة وحاجات الآخرين.
- من خلال المشاركة، يكتسب الأطفال المعلومات التي تساعدهم على فهم كافّة الإمكانيات والضوابط، كالتقيّد بمصروف محدّد اعتبارات الأمان والسلامة.
- عبر الاختيار من بين عدّة احتمالات، يطوّر الطفل مهارة اتّخاذ القرار، على الصعيد الفردي وكفرد في مجموعة.
- عندما يتمّ التعامل باحترام مع أفكار الأطفال ومشاعرهم وقدراتهم، تكبر لديهم الثقة بالنفس وتقدير الذات.

الفوائد التي يجنيها الوالدان

الوالدان اللذان يُشركان أطفالهما في اتّخاذ القرارات يجدان:
- أنّه عندما يُشركان أطفالهما من خلال سؤالهم رأيهم والاستماع إلى ما يقولون وأخذ وجهات نظرهم في عين الاعتبار، تصبح علاقتهما بهم أكثر ليونة.
- أنّ النزاعات تصبح أقلّ بكثير ويصبح التعاون أكبر بكثير بينهما وبين أطفالهما.
- أنّ استجابة الأطفال للتعامل معهم باحترام تكون إيجابية، وبالمقابل، يتعاملون مع والديهم باحترام أكبر.

الفوائد التي تجنيها المجموعة

- المشاركة تنمّي لدى الأطفال حسّ امتلاك محيطهم ونشاطاته وقواعده والشعور بالمسؤولية تجاهه. وقد يصبحون أكثر تعاوناً مع هذا المحيط ودعماً له، وهم الذين ساهموا في رسم معالمه.
- النظرة الثاقبة لدى الأطفال يمكن أنْ تساعد البالغين على العمل بفاعلية أكبر.
- المشاركة تضمن أنّ تكون الخدمات المقدَّمة مناسبة لحاجات الأطفال وقادرة على التكيّف مع الحاجات المتغيّرة.
- الخدمات[1] المناسبة لحاجات أولئك الذي يستفيدون منها تكون مقبولة ومؤيدة ومبرمجة للاستمرار.

[1] توفيرخدمات: Provision

الفوائد التي يجنيها المجتمع

- التجربة المبكرة على صعيد المشاركة في اتّخاذ القرارات التي تعنيهم تساعد الأطفال على اكتساب المهارات والمعرفة والفهم التي تساعدهم على التعود على المشاركة في المجتمع الأوسع. والمجتمع يستفيد من المساهمات التي يقدّمها مواطنون أكثر قدرة ومشاركة واهتماماً.
- تشجيع المشاركة يدعم الآليات الديمقراطية واحترام مبادئ الحياة الديمقراطية وممارساتها.

تظهر الجداول أدناه ما نستطيع توقّعه من الأطفال في الأعمار المختلفة. وكما في أيّ دليل يقوم على مراحل العمر، حيث ترتبط القدرات بمعايير النموّ، أيّ أننا نتحدث عن القدرات المتوقّع أنْ تكون لدى الطفل "العادي[٢]" ويجب التعامل معها بحذر. ويمكن للأطفال أن يكونوا قادرين على بعض الأمور في سنّ أصغر من المعيار المُعطى في هذا الدليل، كما يمكن أنْ يصبحوا قادرين على ذلك في سنّ أكبر. إن كون الإنسان في الثانية من عمره لا يعني أنْ يكون أنَوياً[٣] (في مرحلة الأنا وغير قادر على التعاون)[٢]، كما أنّ كونه في الثامنة عشرة لا يعني بالضرورة أنّه قادر على إقامة توازن دقيق والاهتمام بكافّة حاجاته. يجب أن تكون التوقّعات واقعية. والنقطة التي تحدث عندها القدرات لا يحددها العمر الزمني وحده.

[٢] عادي/وسطي: Average

[٣] أنَوي: Egocentric

من صفر حتّى ١٨ شهراً

الأطفال في هذه المرحلة يتكّلون على الكبار في طرح الأسئلة "المناسبة"، وتفسير الأجوبة التي قد يعطيها الأطفال، وفي أخذ هذه الأجوبة في عين الاعتبار في أيّ قرار يؤثّر على الطفل.

القدرة النمائية	قدرة على المشاركة في القرارات بالنسبة إلى:	كيفية المشاركة
* يتحرّكون ويتحكّمون بأجسادهم بشكل محدود. * يكتشفون العالم من خلال الحواسّ. * يعتمدون تماماً على الآخرين لتأمين حاجاتهم الأساسية. * يستخدمون تعابير الوجه، ولغة الجسد والحركات، والتعبير الصوتي ما قبل اللغوي، للتعبير عن المشاعر والحاجات، وللإشارة إلى ما يفضّلون. * يملكون ذاكرة محدودة. * أنَوِيُون إلى حدّ كبير، يهتمّون بحاجاتهم الخاصّة ويتصرفون على أساس فردي. * لا يستطيعون التجاوب إلا مع الأشياء الحاضرة التي يمكنهم رؤيتها ولمسها وسماعها وتذوّقها وشمّها. * يملكون خبرة وإدراكاً محدودين في ما يتعلّق بمفهوم الخطر.	* الطعام. * الثياب. * الأشخاص الذين يريدون أن يكونوا برفقتهم، والطريقة التي يُحملونهم بها. * ما يلعبون به.	* قبول أو رفض الأشياء التي تقدَّم إليهم. * الإشارة إلى ما يثير انتباههم من خلال التحديق المركّز، والالتفات إلى الأشياء أو الأشخاص. * الإشارة إلى ما يشعرون به من خلال تعبيرات الوجه وحركات الجسد وردّات الفعل كالبكاء والضحك. * الإشارة إلى الخيار المفضل، من بين خيارات متعدّدة (يختار الطفل من بين احتمالات ينتقيها البالغ آخذاً بالاعتبار سلامة الطفل وصحّته وصالحه). * بلوغ الأشياء أو الإمساك بها أو الإشارة إليها. * الإيماء بالرأس أو هزّه للدلالة على ما يفضلون أو يختارون. * الإيماء بالرأس أو هزّه للإجابة على الأسئلة بنعم أو لا، أو الإجابة عن أسئلة مثل:"هل تريد الحليب؟"

من ١٨ شهراً حتّى ٣،٥ سنوات

القدرة النمائية	قدرة على المشاركة في القرارات بالنسبة إلى:	كيفية المشاركة
* يتحرّكون ويتحكّمون بأجسادهم بشكل أكبر. * ما يزالون يعبّرون جسدياً عن المشاعر وعمّا يفضّلون، لكنّهم يبدؤون باستخدام اللغة أيضاً. * توسع حدود الذاكرة، وتعدّد وسائل التعبير عن الذات يساعدهم على التفكير في خيارات غير مباشرة أو حاضرة. مثلاً، يعبّر الطفل عن رغبته في الخروج من المنزل بالسير حتّى مدخل المنزل، ويقول: "جاكيت". * هم قادرون على الانتظار وتأجيل تحقيق أمنياتهم لأوقات قصيرة. * الأطفال في أواخر هذه الفئة العمرية يعملون أو يلعبون ثنائياً أو ضمن مجموعات صغيرة. * يبدأون باستخدام اللغة للتعاون والتفاوض مع الآخرين، مع احتمالات المشاركة وانتظار الدور. * يأخذون دوراً في مجموعة صغيرة بشرط المشاركة العملية والفعلية، مثلاً، في الغناء والحركة.	* نوعية الطعام وكمّيته. * أيّ ثياب يرتدون. * النشاطات التي يقومون بها. * الأشخاص الذين يلعبون أو يمضون وقتهم معهم. * مجموعة الأطفال الصغار التي يتواجدون معها، ومتى يفعلون ذلك.	* كما في السابق من بين احتمالات متعدّدة، إضافة إلى التواصل اللغوي، والإشارة إلى الرسوم، واستخدام الحركة. * اقتراح خيارات إضافية، واستخدام اللغة، والإيماء، والحركة. * كما في السابق، التعبير عن المشاعر، إضافة إلى استخدام اللغة والإيماء والحركة والرسم والموسيقى.

من ٣،٥ سنوات حتّى ٥ سنوات

القدرة النمائية	قدرة على المشاركة في القرارات بالنسبة إلى:	كيفية المشاركة
* يستطيعون التعاطف مع مشاعر الآخرين. * يستخدمون اللغة للتعبير عن المشاعر والأفكار، والتأثير على تصرّف الآخرين، واستكشاف أفكار أكثر تجريداً. * يستخدمون مخيّلتهم لاستكشاف مواقف وأدوار تتعدّى تجربتهم الآنية (يستطيعون اللجوء إلى المخيّلة من خلال تساؤلهم: ماذا يحصل لو أنّ...). * يتعاونون مع الآخرين، ويتقاسمون الأشياء، وينتظرون دورهم، ويتقيّدون بالقواعد (خصوصاً تلك المتّفق عليها في الألعاب القائمة على التخيّل. * يقضون المزيد من الوقت في النشاطات الجماعية، ويصبح التفاعل مع الآخرين أهمّ من التفاعل مع الأشياء. * يتحدّثون عن تجاربهم الماضية ويمكنهم التطلّع إلى المستقبل. * يفهمون أكثر فأكثر علاقة السبب بالنتيجة، ويمكنهم البدء بتقدير نتائج أعمالهم على أنفسهم وعلى الآخرين وعلى محيطهم. * يستخدمون المنطق والعقل لتفسير العالم وإعطائه معنىً. * يتمكّنون من مختلف مهارات الاعتماد على الذات، كارتداء الملابس وسكب الشراب وقضاء الحاجة في المرحاض.	* كما في السابق: الثياب والطعام والنشاطات والأشخاص، والمجموعات التي يتواجدون. * محيطهم المباشر. * شراء المعدّات الجديدة. * قائمة الخيارات. * الروتين اليومي. * حلّ المشاكل والنزاعات. * العناية بأنفسهم وبالآخرين. * القواعد والحدود.	* كما في السابق. * الاختيار من بين احتمالات متعدّدة. * اقتراح خيارات إضافية. * التعبير عن المشاعر وعمّا يفضّلون. * تجميع قصّاصات وملفّات عن أنفسهم. * تنفيذ رسوم تمثيلية ونماذج. * مناقشة مسائل مطروحة في الكتب. * تأليف القصص وتمثيلها، شخصياً أو بواسطة الدمى. * المشاركة في نشاطات ونقاشات جماعية.

من ٦ سنوات حتّى ٧ سنوات

القدرة النمائية	قدرة على المشاركة في القرارات بالنسبة إلى:	كيفية المشاركة
* يستطيعون التفكير بشكل أكثر تجريداً. * يستطيعون التفكير بعدّة جوانب من مسألة معيّنة في وقت واحد. * يستطيعون تنظيم أفكارهم ومخطّطاتهم وتنفيذ طرق عملهم بشكل فردي أو ضمن مجموعة. * يستطيعون حلّ المشاكل ضمن مجموعة. * يفهمون أكثر فأكثر العدد والحجم والمكان والزمان. * يتمكّنون من العمل مع الرموز المكتوبة، أحرفاً وأرقاماً. * يملكون أفكاراً واضحة عن العدل، ويقومون بردّة فعل قوية ضدّ عدم الانصاف. * يهتمّون بشكل متزايد بمسائل "العالم"، كالفقر والجفاف والوحشية التي تمارَس على الحيوانات والأضرار اللاحقة بالبيئة، ويودّون التحرك ضد ذلك.	* كما في السابق، إضافة إلى: * كيفية تمضية الوقت. * ما يتعلّمون وكيفية التعلّم. * وضع القواعد والالتزام بها. * المحيط الأوسع، كالمنزل ومساحات اللعب. * شراء المعدّات، والتفكير في عوامل كالثمن والمساحة التي يحتلّها الغرض والكمّية والمتانة واللائحة التحضيرية. * حاجاتهم الصحّية والعلاج الطبّي. * الأشخاص الذين يعيشون معهم ومكان العيش.	* كما في السابق، إضافة إلى: * النقاشات الجماعية والعصف الذهني[٤] وموازنة الإيجابيات والسلبيات والنظر إلى الأولويات. * التمثيل والموسيقى والحركة. * كتابة القصص والرسائل والخطط. صنع الخرائط والملصقات والكتب والنماذج. * استخدام آلات التصوير والتسجيل. * الذهاب إلى الاجتماعات وورش العمل والمعارض والتكلّم فيها.

[٤] العصف الذهني: Brainstorm (أو استدراج الأفكار ضمن مجموعة؟)

وسائل المشاركة

هدف الوسيلة	اسم الوسيلة التقنية	العمر	موارد إضافية (إضافة إلى الموارد الأساسية الموجودة في معظم مجموعات، الطفولة المبكرة كالموادّ الفنية والحرفية وأكياس القماش والألعاب والكتالوجات)	درجة سهولة الاستخدام (أنظر أدناه)
تنمية الثقة بالنفس واحترام الذات	– عرض الصور	٣+	– صور أطفال	١
	– وصف الذات	٤+		١
	– الشارات	٣–٥		١
تنمية التعاون في المجموعة	– التمثيل الجماعي	٦+		٢
	– التمثيل الفردي	٦+		٢
	– تمثيل المشاكل	٦+		٢
	– تمرير القناع	٣+		١
	– لمس الحجر	٣+		١
	– رمي الدائرة في الوسط	٤+		٢
	– الكرسي الدائري	٤+	– صور حيوانات	٢
	– حيوانات المزرعة	٤+		١
	– بناء الآلة	٥+		٢
تسهيل النقاش	– حلقة المحادثة	٣+		١
	– عصف ذهني	٥+		٣
التعبير عن المشاعر والآراء	– كلّ شيء عن كتبي	٣+		١
	– رواية القصص وتمثيلها	٣+		٢
	– عندما أنت... شعرت بـ	٤+		٢
	– تمثيليات تثير المشاعر	٤+		١
	– صور تثير المشاعر	٤+		١
	– مشاعر من خلال الموسيقى	٦+		٣
	– خطوط فرحة / حزينة	٣+		١
	– أغطية فرحة /حزينة	٣+		١
	– قطارات فرحة / حزينة	٢+		١
	– الإبهام نحو الأعلى/ الأسفل	٢+		١
	– أقنعة فرحة / حزينة	٣+		١
الخيارات	– الإيجابيات والسلبيات	٦+		٢
	– كتالوج الدمى	٣+		١
	– متجر الألعاب	٥+		٢

هدف الوسيلة	اسم الوسيلة التقنية	العمر	موارد إضافية (إضافة إلى الموارد الأساسية الموجودة في معظم مجموعات، الطفولة المبكرة كالموادّ الفنية والحرفية وأكياس القماش والألعاب والكتالوجات)	درجة سهولة الاستخدام (أنظر أدناه)
استكشاف مسائل محدّدة:				
النزاع	– استخدام الدمى	٣+	– دمى	٢
	– استخدام القصص	٤+	– دمى	٢
القواعد	– الدمية الشريرة	٢+	– عصا ممغنطة	٢
	– لعبة صيد السمك	٣+		١
	– لعبة البطاقة	٤+		٢
الناس	– مع من أحبّ أنْ أكون	٢+	– آلة تصوير/صور/عصا ممغنطة	١
	– أدوار البالغين	٤+	– صور/مسجّل	٢
المحيط	– تعميم مساحة للّعب	٣+	– آلة تصوير	٣
تقييم	– استمارة	٤–٧	– "مترجم"	١
	– مقابلات مسجلة	٣+	– آلة تسجيل/مقدّم المقابلة	١
	– أشياء حسنة/أشياء سيّئة	٦+	– حبوب مجفّفة	٣
	– لعبة الصورة	٢–٤	– آلة تصوير	٢
	– حبوب في الجرّة	٥+	– انتباه فردي من قبل البالغ	٢
	– أنا في روضة الأطفال	٢+		١

رموز درجة سهولة الاستخدام:

١ = تُشرح بسهولة، ينفّذها الأطفال بسهولة، لا تتطلّب تحضيراً معقّداً.

٢ = تتطلّب مهارات قد لا يتمكن منها بعض البالغين، أو تتطلّب أنْ يتبع الأطفال مجموعة إرشادات.

٣ = تتطلب تخطيطاً وتحضيراً أكثر تفصيلاً، أو آلية تفكير أكثر تعقيداً من قِبل الأطفال.

مشاركة الأطفال الصغار: نموذج 'هاي سْكوبْ' في تربية الطفولة[١]

ماذا يفعل الأطفال في موقع التعلّم الناشط

١- يبادر الأطفال إلى نشاطات نابعة من اهتماماتهم و نواياهم الشخصية

- كيف نستطيع أن نعرف متى يكون الأطفال منهمكين حقا بالتعلّم الناشط؟
- تتمثّل إحدى خصائص تعريف المتعلّمين الناشطين المحدّدة في تركيزهم على أفعالهم وأفكارهم.
- يجد المتعلّمون الناشطون أمورا كثيرة يقومون بها وغالبا ما يتكلّمون عما ينوون القيام به. للوهلة الأولى، قد يعتبر الراشدون (الذين يتوقّعون رؤية مجموعات أطفال هادئة تفعل الشيء نفسه في الوقت نفسه) ان موقع التعلّم الناشط غير منظّم. لكن الراشدين الذين يفهمون أهمية مساندة المتعلّمين الناشطين يدركون أن دافع الطفل الداخلي يولّد قوة منظّمة فعّالة لدى الطفل وفي الصف او المركز على حدٍ سواء.
- لأن الأطفال في مواقع التعلّم الناشط يختارون أمورا تستند الى اهتماماتهم وأسئلتهم، ثم يسمح لهم الوقت بمواصلة خططهم حتى إنجازها، فإنهم ينهمكون انهماكا كبيرا مع الأشخاص والمواد ويتشاركون أفكارهم واكتشافاتهم وملاحظاتهم بكل حرية. فيصبحون بذلك، مع مساندة الراشدين الملائمة، عملاء ناشطين مستقلين.

٢- يختار الأطفال المواد ويقررون ماذا يفعلون بها

- من سمات البرامج المرتكزة الى التعلّم الناشط وجود الفرص الكثيرة التي تتيح للأطفال الاختيار. فالأطفال الصغار قادرون وتوّاقون الى اختيار المواد وتقرير طريقة استخدامها. ولما كانت مواد كثيرة جديدة بالنسبة الى الأطفال الصغار، غالبا ما لا يستخدمون المواد حسب الوظيفة المعدّة لها. بدلا من ذلك، يُظهر الأطفال إبداعا، فيتلاعبون بالمواد بحسب اهتماماتهم وقدراتهم.
- إن حرية القيام بخيارات مماثلة ضرورية للتعلّم الناشط، لأن الأطفال، من خلال هذه الخيارات، يتعلّمون المزيد عما يثير اهتمامهم وعن الأسئلة التي يجب أن يطرحوها والتناقضات التي يجب أن يحلّوها والتفسيرات التي يجب أن يقبلوا بها. ولأن الراشدين في مواقع التعلّم الناشط يفهمون الدور المهم الذي تلعبه خيارات الأطفال في التعلّم، تراهم يناضلون لإدخال عنصر الاختيار في كل نشاطات الأطفال.

٣- يستكشف الأطفال المواد استكشافا ناشطا، بكل حواسّهم

- تُشرك عملية التعلّم الناشط كل الحواسّ. فالطفل الصغير يتعلّم ماهيّة الشيء بتجربته.
- حين يستكشف الأطفال شيئا ويكتشفون مواصفاته، يبدأون بفهم الطريقة التي تعمل بها الأجزاء المختلفة وتتطابق، وفهم طريقة "عمل" الشيء و استكشافه استنادا الى مضمونه وليس الى مظهره.
- حتى لو قيل لهم ، عن شيء فإنهم لا يتعلّمونه ما لم يكتشفوه بأنفسهم.

[١] *Young Children's Participation: High Scope Childhood Educational Model.* Highscope Educational Research Foundation, Ypsilanti, Michigan, USA

- من خلال الاستكشاف، يجيب الأطفال عن أسئلتهم الخاصة ويشبعون فضولهم. وفي مواقع التعلّم الناشط، يحترم الراشدون رغبة الأطفال بالاستكشاف، معترفين بأن الاستكشاف هو من الوسائل الأهم لتعلّم الأطفال الصغار.

٤- يكتشف الأطفال العلاقات من خلال التجربة المباشرة مع الأشياء

- فيما تزداد معرفة الأطفال بالأشياء المحيطة بهم ويستمرون بتجربتها، يظهرون اهتماما بجمعها معا. بهذه الطريقة، يكتشف الأطفال بأنفسهم ماهيّة الأشياء بالنسبة الى أخرى وطريقة عملها معا. ويكتشف الأطفال الصلات بين الأمور باكتشافهم الأجوبة عن أسئلتهم.
- يوفّر الراشدون للأطفال في مواقع التعلّم الناشط الزمان والمكان اللذين يحتاجون إليهما لاكتشاف الصلات لوحدهم. و هم يقاومون الإغراء الذي يدفعهم الى مساعدة الأطفال على القيام بأمر "مناسب" او تعليم الأطفال ما يجب القيام به. فالأطفال يحتاجون الى الوقت للعمل مع المواد على سجيّتهم ليكتشفوا بأنفسهم العلاقات في ما بين الأمور.
- يعتبر تغيير متانة مادة أو شكلها أو لونها طريقة أخرى من طرق عمل الأطفال مع المواد في موقع التعلّم الناشط.

٥- يستخدم الأطفال أدوات وتجهيزات مناسبة لأعمارهم

- تكثر فرص استخدام الأدوات والتجهيزات المصمّمة لأهداف محدّدة في موقع التعلّم الناشط.
- من الواضح أن فرص حلّ المشاكل تكون كثيرة بالنسبة الى الأطفال.
- فيما يعمل الأطفال مستخدمين الأدوات و التجهيزات فإنهم ينمّون مهارات و ميولا ستسمح لهم بالقيام بالمزيد من الأمور لوحدهم و حلّ المزيد من المشاكل المعقّدة.

٦- يستخدم الأطفال عضلاتهم الكبيرة

- يعني التعلّم الناشط استخدام الجسم بأكمله. فالأطفال توّاقون الى توسيع قوتهم وقدراتهم الجسدية. إذ يحبون التسلّق الى أعلى الكتل ونقل الكراسي والطاولات ورفع أصدقائهم والتدحرج على الأرض وهرس الطين بمرافقهم و الدوران حتى الشعور بالدوار والركض والوثب والقفز والدفع والزحف والصراخ والهمس والغناء والتمعّج والرمي والسير محدثين ضجة والركل والتسلّق والإلتواء. وتشكّل هذه الحركات جزءا لا يمكن إنكاره من طبيعتهم النشيطة. لذا فإن توقّع ألا يتحرك الأطفال الصغار أشبه بتوقّع عدم تنفّسهم!

٧- يتحدّث الأطفال عن تجاربهم

- في مواقع التعلّم الناشط، يتحدّث الأطفال عما يقومون به (او ما قاموا به للتوّ) خلال النهار.
- حين يتمتّع الأطفال بحرية التحدّث عن خبرات ذات أهمية بالنسبة إليهم، فإنهم يستخدمون اللغة لتناول الأفكار والمشاكل الحقيقية والهامة بالنسبة إليهم. وفيما يوصل الأطفال أفكارهم من خلال اللغة و يصغون الى أفكار وتعليقات بعضهم البعض، فهم يتعلمون أن طريقة كلامهم الشخصية فعّالة ومحترمة. وفي موقع التعلّم الناشط الذي تعكس فيه لغة الأطفال قدراتهم الشخصية على الفهم وأفكارهم و همومهم، ويسمع صوت كل طفل.

رحلة الغموض السحرية
التي تدعى اللعب

The Magical Mystical Tour Called Play.

قد يبدو تلقين الأولاد معرفة القراءة والكتابة (تعليمهم القراءة و الكتابة واستخدام الأرقام) أسهل من تلقينهم المعرفة العاطفية.

لكن الطبيعة وفّرت حلاً سعيدا تمثّل بالسماح للأولاد باللعب. و هكذا يصبح اللعب الخلاصة الجدية التي يجب السعي للتوصل إليها، وذروة النشاطات اللامنهجية. إنه أيضاً وسيلة التعلّم! فالمرء لا يحتاج الى دفع الطفل الى اللعب. فالصغار في كل الاجناس، لا سيّما الثدييات منها، تلعب بشكل طبيعي. بالتالي، ثمة حافز جوهري للعب الذي يسعى اليه الطفل بشكل عفوي. وينهمك الطفل باللعب انهماكا ناشطا. وهنا يختلف الأمر عن احلام اليقظة غير الناشطة مع انها تشغّل المخيّلة. اللعب مختلف عن الألعاب (المشتركة)؛ إذ إن قواعد خارجية تحكم هذه الأخيرة بينما يعيد الأطفال أنفسهم وضع قواعد اللعب بشكل مستمر. كذلك، يمكن تمييز اللعب عن النشاط الاستكشافي. فالسؤال الذي يطرحه الطفل خلال اللعب ليس "ما هذا الشيء؟ "بل" ماذا يمكنني أن أفعل به ؟"

لا تبرز قيمة اللعب التكاملية في النمو الفكري فحسب، بل ايضا في البناء الذاتي وتشكيل الشخصية. فاللعب يؤدي وظائف ذاتية تكاملية بالغة الأهمية. على سبيل المثال، يساعد الشجار خلال اللعب على كبح الميول العدائية. فلا تقييم في اللعب ولا خوف من الفشل. بل إن عدم التمسك بحرفية الأمور يشكل العنصر الرئيسي في اللعب.
إن دفع الأطفال حاليا الى التمّكن من المهارات بشكل متسارع لا يترك لهم متّسعا من الوقت ليلعبوا. وقد يشكّل هذا التيار أحدالأضرار الأخطر التي تلحق بالأطفال في هذا الجيل.
يعتمد الانسان (الرجل الحكيم) على اللعب ليتمكن من أن يصبح حكيما. لكن تجدر الاشارة الى ان الوسائل وثيقة الصلة باللعب اكثر من الغايات. إذا لا تكمن الاهمية في ما تمّ تعلّمه من خلال اللعب، بل كيف تجري عملية اللعب بحد ذاتها. وقد حاولت أن أعبّر عن ذلك في شعر غير مقفّى، أقدمه لكم لتنغمسوا فيه.
اللعوب[١] هو من يمنح نفسه فرصة جدية ليفهم.
اللعوب هو من يسخر من العلامات والنقاط والأهداف ويحلّق في الفضاء البعيد.
في اللعب، الوهم حقيقة والحقيقة تُخترع مجددا.
اللعب بالتظاهر أنك شخص آخر يعني القدرة على مواجهة قهقهة ذلك الشخص العالية وصوته المخيف، في المرة القادمة.
اللعب يعلمك أن لا أجوبة صحيحة هنا اللعب هو معرفة نفسك.
اللعب هو انعدام أهمية الجدية.

[١] لعوب: Playful

الشراكة مع الأهل

جيليان بيو إعداد غانم بيبي

يلخص النص التالي كلمة افتتاحية ألقتها مديرة وحدة تربية الطفولة المبكرة في المكتب الوطني للطفل- المملكة المتحدة(سابقاً)، السيدة جيليان بيو، في مستهل أعمال ورشة عمل إقليمية حول الشراكات في الطفولة المبكرة. من أجل التفاصيل يمكن طلب التقرير التالي: شراكات من أجل طفولة أفضل. ورشة الموارد العربية. أنظر المراجع في آخر هذا الجزء.

- عن تقنيات وتمارين العمل مع الأهل من الطفولة المبكرة يمكن مراجعة:
- العمل مع الآباء والأمهات: تمارين للتدريب والتعلم. دليل عملي من إعداد إ.دي آت وجيليان بيو. ورشة الموارد العربية. راجع الببليوغرافيا في آخر هذا الجزء.
- الشراكة مع الأهل (١): تقرير عن ورشة عمل
- الشراكة مع الأهل (٢): تدريب المدربين والمدربات
- تقرير ورشة عمل. التفاصيل في الببليوغرافيا في آخر هذا الجزء.

الشراكة مع الأهل مهمة من أجل تحقيق طفولة أفضل. والوالدان هما أهم الأشخاص تأثيراً في حياة الأطفال، فهم يتعلمون أكثر ما يتعلمون من الوالدين، خصوصاً خلال السنوات الأولى من حياتهم. إن التأثير الحاسم للوالدين في عملية التطور والنمو والتعلم المبكر عند أطفالهم لهو أمر بديهي من أوجه مختلفة، ولكن في عالم يتجه نحو مزيد من التخصص باتت المسألة بحاجة إلى إعادة التأكيد بشكل متواصل. كما أن الأطفال الصغار يستفيدون استفادة كبرى أيضا من الخدمات التي توفر للطفولة المبكرة رعايةً وتربيةً على مستوى رفيع.

إن المبادىء الرئيسية التي ترشد سياسة الخدمات المقدمة للأطفال الصغار، يجب أن يستخدمها ويقوم بوضعها جميع العاملين في مجال تقديم الخدمات الرئيسية (في القطاع الحكومي والأهلي والتطوعي)، وهي:

- إن الأطفال الصغار مهمون في حد ذاتهم فضلاً عن كونهم مورداً للمستقبل.
- لا يمكن تقدير الأطفال حق قدرتهم وتمكينهم من النمو الكامل ما لم يعيشوا في بيئة تعكس هويتهم الفردية وثقافتهم وتراثهم، وتحترمها.
- إن الوالدَين هما المسؤولان أساساً عن رعاية ومساندة ونمو وتطور أطفالهم، وعلى المجتمع أن يقدر بصورة أكبر هذا الدور المهم.
- على الحكومة المركزية والسلطات المحلية واجب العمل كشركاء مع الأهل من أجل ضمان وصول الخدمات والدعم إلى العائلات. والمقصود هنا الخدمات التي تشجع تطور الطفل المعرفي والاجتماعي العاطفي والجسدي والتي تلبي حاجة الوالدين إلى إعالة نفسيهما فضلاً عن توفير الرعاية اليومية لأطفالهما.

١- الشراكة بين المهنيين:

هناك حاجة ملحة إلى التعاون بين جميع العاملين في قطاع الطفولة المبكرة مع العائلات والأطفال، وذلك من أجل:

- تلبية احتياجات الطفل ككل.
- تلبية حاجة الأطفال وعائلاتهم إلى إيجاد خيارات أكثر وإلى مزيد من المرونة.
- التوصل إلى نهج مشترك في مجال تخطيط الخدمات، بصورة تكفل تفادي الثغرات والازدواجية.
- الاستغلال الأمثل للموارد.

- ضمان توفير الخدمات لنطاق واسع من العائلات بحيث لا تقتصر على أصحاب الحاجة الأعظم منهم فقط.
- تشارك الخبرات والمهارات بين العاملين في مجال تقديم الخدمات.
- توفير معلومات أفضل للأهل حول الخدمات المتوافرة.
- إعادة التأكيد على أهمية دور الأهل بوصفهم أول المربين لأطفالهم.

٢- الآباء والأمهات في دور المربين

أ - يبدأ الطفل بالتعلم منذ لحظة ولادته أو حتى قبل ذلك. إن توفر الإثارة المبكرة في البيت يساعد الطفل على أن يتعلم كيف يتعلم.

ب- الشعور بالأمان والثقة في النفس عنصران أساسيان لنمو الطفل الصحي والعاطفي، وعلى الوالدين أن يظهرا حبهما تجاه طفلهما وأن يكون التهذيب واضحاً ومتسقاً. كما عليهما الانطلاق من نقاط القوة عند طفلهما بدلاً من انتقاد إخفاقاته.

ج - يتعلم الطفل ويتطور من خلال اللعب، وعلى الأهل أن يشجعوا الطفل على اللعب وأن يخصصوا الوقت للعب معه.

د - على الوالدين أن يتحدثا مع طفلهما وأن يصغيا إليه منذ أيامه الأولى. عادةً ما يطرح الأطفال أسئلة كثيرة وعلى الآباء والأمهات أن يحاولوا الإجابة عن أسئلتهم وان يشجعوهم على البحث عن حلول للمشكلات.

هـ- الوالدان يشكلان المثل الأعلى للطفل، والعلاقات الجيدة تبنى على قاعدة الحب والاحترام والثقة، وإذا كان الوالدان قادرين على معاملة طفلهما بهذه الطريقة فيستعلم الطفل أن هذا هو السلوك السليم.

و- يغضب الطفل الصغير ويخاف بسهولة، ومن الضروري أن يكون الأب والأم صبورين وأن يأخذا مخاوف طفلهما على محمل الجد وألا يستخفا بها.

ز - يتعلم الطفل بصورة أفضل عندما يتلقى التشجيع والدعم، لأن هذا يساعده في انتقاله التدريجي نحو الاستقلالية.

ح - آباء وأمهات واثقون = أطفالاً واثقين.

إن الالتقاء مع آباء وأمهات آخرين والمشاركة في "مجموعات الحضانات" ومؤازرة تعلم الأطفال في البيت، كل هذه الأمور تساعد الأهل على اكتساب ثقة بالنفس، كذلك من المهم أن يتخذ العاملون الصحيون والعاملون في مجال الطفولة المبكرة مواقف إيجابية تجاه علاقة الشراكة مع الأهل.

٣- الشراكة بين الأهل وبين العاملين في مجال الطفولة المبكرة

أظهرت التجربة في بريطانيا أنه على الرغم من تزايد التزام الكثير من العاملين مع الأطفال الصغار بضرورة إشراك الأهل بشكل أكبر، فإن النزعة لدى المهنيين لا تزال في دعوة الأهل إلى الانضمام إليهم والعمل بناءً على شروط المهنيين. لكن الشراكة الحقيقية تستدعي بالتأكيد تقبل الخبرة المقابلة، كما تتطلب تشاركاً منفتحاً في المعرفة والمهارات، أي الإحساس بأن كل شريك يطرح شيئاً مختلفاً لكنه يتمتع بقيمة مساوية في العلاقة بينهما.

٤- مستويات مشاركة الأهل في الخدمات

أ - عدم المشاركة.
ب- المساندة (الخارجية، مثل جمع الأموال).
ج- المشاركة:
- الآباء والأمهات يساعدون.
- الآباء والأمهات يتعلمون.

د- الشراكة:
- بين أم (أو أب) وعاملة مهنية.
- المشاركة بين الآباء والأمهات بشكل عام، وفي برنامج محدد.
- الآباء والأمهات في دور العاملات والعاملين.
- الشراكة مع المسؤولين في المجتمع المحلي.

٥- السيطرة على المشروع بأكمله أو على أجزاء منه:

يوفر الإطار أدناه أداة توضح مختلف الطرق التي يمكن للأمهات والآباء أن يقيموا عبرها علاقات مع العاملين في الطفولة المبكرة على امتداد فترة من الزمن، أو أن يتفاعلوا معهم.

٥- عوامل تؤثر على مشاركة الأهل:

فيما يلي بعض العوامل التي تساعد أو تعيق عملية الشراكة بين الأهل والمهنيين:

أ - نوع ومهمة المشروع أو المركز

إن الهدف الإجمالي من الخدمة (سواء كان المقصود منها إكمال الرعاية التي يقدمها الآباء والأمهات لأطفالهم أو دعمها أو وضع بديل منها) يؤثر على حجم ومدى الشراكة التي يمكن التوصل إليها.

ب - السياسة: الالتزام بالعمل مع الآباء والأمهات

من الضروري أن يكون هناك التزام من جانب طاقم العاملين بالعمل مع الأهل وأن يكون واضحاً لدى العاملين والأهل ما هو متوقع منهم. يجري تطوير الالتزام بهذه السياسة على مستوى مركزي-إقليمي من قبل السلطة والجهة التي تدير هذه الخدمة.

ج - الإدارة

من المهم تحديد ما إذا كان يحق للآباء والأمهات المشاركة في الإدارة مشاركة فعلية. ويترتب على العاملين في حال حدث تغيير في ميزان القوى أن يقبلوا ذلك.

د - التمويل

بالإضافة إلى التغيير المطلوب في المواقف، فإن تطوير مقاربات جديدة في العمل مع الأطفال يتطلب توفر طاقم العمل الكفؤ والتجهيزات الملائمة والمقر المناسب.

هـ- الموقع والمقر

إن سهولة ولوج المبنى أكثر أهمية من عمره أو حالته، ويفضل أن يكون هناك مكان يمكن اعتباره "ركناً خاصاً بالأهل". وتتعزز البرامج المجتمعية بوجود المجموعات غير النظامية، ومراكز الرعاية المفتوحة... drop in centers إلخ.

و- الزمن

من أجل تطوير مجموعة خدمات أو مراكز تعتمد مبدأ الشراكة بين الأهل والكادر فإن الأمر بحاجة إلى وقت، وقد يستغرق أطول مما نتوقع، غالباً.

ز- الأساليب والاستراتيجيات

الشراكة بين الأهل والكادر تتطلب أساليباً ومناهج مختلفة تمكن الأهل من اختيار ما يناسبهم في ظرفهم المعين. وهذا يرتبط بالمهارات الاتصالية المناسبة، والاتصالات الشخصية المنتظمة، ودفع الأهل والعاملين إلى العمل معاً من خلال التدريب والدعم المناسبين.

ح- الأدوار المهنية المتغيرة وتطوير مهارات جديدة

إذا كان للشراكة أن تصبح حقيقة واقعة، فإن الأمر يتطلب الإيمان بمفهوم الشراكة والإرادة لتحقيقها، أي أن يقوم العاملون بالتسهيل والتمكين، لا أن يكتفوا بالتعليم أو المعالجة أو حل المشكلات، وهذا يعني التشارك في المهارات، والاتصال بلغة غير معقدة، كما يتطلب أن نتقبل إحتمال أن تكون قيمنا ومواقفنا مختلفة عن قيم ومواقف الأسر التي نعمل معها.

ط- التدريب والمساندة والإشراف

يعتبر التدريب على العمل مع الآباء والأمهات ومع المهنيين ومع الأطفال مهماً، فتطوير خبرات جديدة يتطلب دعماً متواصلاً وإشرافاً نوعياً.

٦- نوعية الخدمات التعليمية في الطفولة المبكرة

تشير دلائل على صعيد عالمي إلى أن الحضانات ذات الخدمات رفيعة المستوى تعطي نتائج تدوم طويلاً. إن على خدمات الطفولة المبكرة أن تعكس ثقافة وإيديولوجية البلد الذي توجد فيه. ويساعد مراعاة النقاط التالية في تحقيق ذلك:

- يتطور كل طفل بوتيرة خاصة به، ويمكن للكبار أن يحفزوا عملية التعلم عند الأطفال وأن يوسعوها عبر الملاحظة والتقييم، والتخطيط.
- إن أفضل طريقة يتعلم بها الأطفال هي من خلال الخبرات المباشرة ومن خلال اللعب والكلام.
- عملية التعلم شمولية ولا يمكن تجزئتها في أقسام أو حجرات منفصلة.
- يجب احترام التنوع في الثقافات والظروف وتحدي المفاهيم المنمطة.
- تتطلب الرعاية والتربية النوعية مربين مؤهلين تأهيلاً جيداً، كما تتطلب تدريباً ودعماً متواصلين.

٧- خاتمة

لا يقتصر دور الآباء والأمهات على تلقي الخبرات والعطاء من المهنيين، بل إن في مقدورهم أن يؤدوا جملة من الأدوار المختلفة. فهم متلقون في بعض الأحيان إلا أنهم أيضاً مساندون ومساعدون، ومتعلمون، ومراقبون، وعاملون في الرعاية الصحية، وزائرون منزليون، ومعلمون، ومقيمون، ومخططون، وصانعو قرار، وكتاب، وقائدو مجموعات، واستشاريون، وعاملون في الحضانات، ومدربون، ومدراء، وعاملون بأجر، في أحيان أخرى. من هنا علينا أن نعمل مع الأهل حيث موقعهم، وليس من حيث نعتقد نحن أن عليهم أن يكونوا، وعلينا أن نوفر الخيارات التي تشجع النمو الفردي لديهم، وتقدير الذات.

من المهم أن يشعر الآباء والأمهات بالتقدير، وبأن وجودهم مرغوب فيه، وأن يشعروا أن لديهم دوراً يؤدونه وأن مساهماتهم تؤخذ على محمل الجد، ومن المهم أيضاً أن نعي أن الضغط قد يكون كبيراً على بعض الآباء والأمهات وإن التشديد باتجاه المشاركة والمساهمة قد يزيد من الشعور بالذنب عندهم بصورة قد تولد نتيجة معاكسة.

برامج الطفولة المبكرة والتعليم المدرسي

الاعتراف بأهمية الربط بين ما يحصل في برامج الطفولة المبكرة وتجربة الأطفال في السنوات المبكرة في المدرسة الابتدائية.

Laying The Foundations of Learning. UNESCO

تقديم: يتمثّل الهمّ الأساسي اليوم في الحدود المشتركة/الروابط بين المرحلة التمهيدية لدخول المدرسة وبين المدارس الإبتدائية. وانبثق جزء من القوة الدافعة لذلك عن مؤتمر جومتيان الذي ربطت فيه السنوات المبكرة بالتعليم الأساسي. وقد قام هذا على فهم لاستمرارية نمو الأطفال من الولادة ، مرورا بالسنوات المبكرة الأولى. ويسعى صانعو السياسة والبرامج الى تحقيق هذه الفكرة، مدركين العلاقة بين تجارب الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة وإنجازاتهم وإدائهم في المدرسة.

يزداد القلق بشأن المعدلات المرتفعة في الانقطاع عن الدراسة والرسوب المتكرر في دول كثيرة من "عالم الأكثرية". وترتفع هذه المعدّلات بشكل خاص خلال السنوات الثلاث الأولى من المدرسة الإبتدائية. ويقول الجواب السائد بأن الأطفال غير مستعدّين لدخول المدرسة، لذا وُضعت برامج "تهيئة". وتفترض هذه البرامج أن إداء الأطفال سيتحسّن وأنهم سيبقون في المدرسة لفترة أطول إذا كان الطفل افضل استعدادا لارتياد المدرسة. لكن يجب الاعتراف بأن الطفل ليس هو المسؤول الوحيد. إذ تقوم خبرات الأطفال المدرسية على التفاعل بين الطفل وبين المدرسة. بالتالي، يكمن جزء آخر من معادلة التهيئة في درجة استعداد المدرسة لاستقبال الطفل.

إستنتج روبرت مايرز (١٩٨٨)، في مراجعة العلاقة بين إداء المراحل التمهيدية لدخول المدرسة والمدارس الإبتدائية ما يلي: "يتأثر الالتحاق والتقدّم والإداء في المدرسة بالخصائص الذهنية والاجتماعية التي يُحضرها الطفل الى المدرسة وبتيسّر التعليم المدرسي ونوعيّته. وتستطيع أي من هذه المتغيّرات أن تدعم أو تطرح عقبات أمام النجاح في التسجّل في المدرسة والتكيّف و التقدّم و تحقيق الإنجازات فيها. يجب التفكير بقرارات البرنامج المتعلّق بالتدخل في مرحلة الطفولة المبكرة وتطوير التعليم المدرسيّ الإبتدائي، معا، وليس بشكل منفصل."

*   *   *

أ. مقاربات التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة.

بقلم مارثا أرانغو، الحائزة على شهادة دكتوراه، جامعة كاليفورنيا.

١. يجب أن تنظّم البرامج لتلبية حاجات الأطفال الكاملة في أعمار مختلفة.
٢. يجب أن تطبّق البرامج باستخدام استراتيجيات تعزّز قدرة العائلة (لا سيّما الأبوين أو البديل عنهما) على تلبية حاجات الطفل. ويذكر أن تثقيف الأهل وإشراكهم بتعليم أطفالهم والعناية بهم أمر بالغ الأهمية.
٣. يجب أن تؤدي البرامج الى مساعدة أفراد العائلة والمجتمع لأنفسهم بأنفسهم واعتمادهم على أنفسهم من خلال مشاركتهم واهتمامهم.
٤. يجب أن تنظّم البرامج لخدمة العدد الأكبر من الأطفال والعائلات، ضمن حدود موارد المجتمع والبلاد المادية والبشرية والمؤسساتية.

البرامج المراكزية (المرتكزة الى المركز)

تختلف البرامج المراكزية (التي تقوم على وجود مراكز) من حيث الحجم والفلسفة والأنماط التنظيمية والنشاطات التي تقوم بها، فضلاً عن درجة مشاركة الأهل ونوعها. وتتمثّل أهدافها الرئيسة في توفير بيئة آمنة للأطفال فيما تلبّي الأمهات حاجات أخرى. كما أنها تلبّي بعضا من حاجات الأطفال الجسدية والاجتماعية والمعرفية والعاطفية. ويمكنها أن تتخذ شكل رياض أطفال ومراكز رعاية نهارية ومراكز في الأحياء او تعاونيات. وهي تستطيع أن تخدم الأطفال في السنوات الست الأولى من حياتهم، أو من مجموعات أعمار محدّدة أخرى، حسب حاجات العائلات المعنية. ويستطيع الأهل أن يلعبوا أدوارا متنوّعة في هذه البرامج: كمساعدين للمهنيين أو "معلّمين" لأهل آخرين أو عاملين تربويين رئيسين للأطفال أو إداريي برامج.

١. برامج ما قبل المدرسة الشائعة

في هذا النوع من البرامج، يذهب الأطفال إلى مركز لمدّة تتراوح بين ثلاث وست ساعات يوميا. ومن محاسن هذا النوع من البرامج أنه يوفّر للأم بعض أوقات الفراغ ويستطيع أن يعزّز نمو الطفل الفكريّ والعاطفيّ. أما العوائق فهي التالية:

أ – إنه باهظ الكلفة.

ب– ليس فعّالا لنمو الطفل الفكري والعاطفي مقارنةً بما لو أن الأم أخذت الوقت الكافي للعب والتفاعل مع الطفل في المنزل.

ت– إن استبدال الأم بمهني لا يسمح بنمو حسّ الأم بقيمتها الذاتية واعتمادها على نفسها في ما يتعلق بنمو الطفل.

يستطيع عنصر تربوي أساسي يُشرك الأهل في نشاطات مفيدة في المنزل وفي المركز مرتبطة بنمو أطفالهم أن يُغْني مردود هذا النوع من البرامج إلى حد كبير. ويستطيع أهالي آخرون أن يقوموا مقام أشخاص وأن يشكلوا موارد للبرنامج. و يمكن أن يكون الأهل وقادة المجتمع، الذين اختيروا ودرّبوا بعناية، مساعدين ومثقّفين للأهل الآخرين في البرنامج.

٢. مراكز الرعاية النهارية

يتمتّع مركز الرعاية النهارية التقليدي بفضيلة توفير مكان آمن لطفل في المرحلة ما قبل المدرسة، مانحاً الأهل حرية القيام بأمور أخرى.

وتستطيع مراكز الرعاية النهارية الجيّدة أيضا أن تؤمن بيئات محفّزة لنمو الطفل الفكري والعاطفي. أما قيودها فتتمثل في أنها وسيلة مكلفة نسبيا لرعاية الأطفال في المرحلة التمهيدية وهي تميل إلى أن تكون مواقع مؤسساتية لا تستطيع أبدا أن تحل محل الإهتمام والرعاية اللذين تمنحهما الأم.

إن دار الرعاية النهارية البيتية التي يديرها قَيّم تمثل شكلاً مختلفاً من أشكال مركز الرعاية النهارية. ويميل هذا النوع من المراكز أيضا إلى أن يكون باهظ الكلفة لكنه أقرب ألى توفير رعاية بديلة من النوع الذي تقدمه الأم في وضع شبيه بالوضع في الأسرة.

الشكل الآخر المختلف هو مركز الرعاية النهارية الذي يديره الأهل والذي تقدّم فيه إحدى الأمهات الخدمات، أو تتناوب كل الأمهات على القيام بذلك. هذه المراكز أقل كلفة وتوفّر الرعاية التي تؤمنها الأم، وتمتد آثار البرنامج الى ما بعد مرحلة الطفولة المبكرة، نظراً إلى العلاقة المبنية بين المنزل والمركز.

تعزّز هذه الأنواع من البرامج روحيّة الاعتماد على الذات لدى القيّمين، قد تترك حتى آثارا إيجابية على الأمهات غير المشتركات مباشرة بعملية الرعاية. وتجدر الإشارة بالطبع إلى أن الأمهات اللواتي يعملن فعلا في المركز يحتجن إلى تدريب ومراقبة.

٣. مراكز الأحياء

يمكن أن تتفاوت هذه المراكز من حيث الحجم وتديرها عادةً أمهات أو قادة مجتمع محليّ. وهي تستطيع العمل إنطلاقا من منزل أو مبنى في المحلّة. وفي غالب الأحيان، تقوم أمهات الأطفال مقام المتطوّعات فيشاركن في النشاطات التربوية والتنظيمية. وأحيانا تتحول هذه المراكز إلى تعاونيات يديرها الأهل الذين يطوّرون الأطر التنظيمية والتشبيكية الخاصة بهم.

إن مراكز الأحياء أقل كلفة من البديلين المذكورين آنفا، وتولّد قدرا أكبر من الإعتماد على الذات بالمشاركة، وتؤدي إلى توليد نشاطات أخرى مرتبطة بنمو الأطفال الصغار السليم. في الوقت نفسه، يمكن أن تشكّل مصادر تعود بالدخل على بعض الأهالي في المجتمع.

البرامج المرتكزة الى المنزل

تهدف هذه البرامج المنزلية بشكل رئيسي إلى إسناد الأهل بالمعرفة والمهارات وتقديم الدعم الضروري لتلبية كل حاجات أطفالهم منذ لحظة ولادتهم.

تصبح العائلة هي العامل الرئيسي في تربية الأطفال، الأمر الذي يخفف كلفة رعاية الطفل وتربيته ويستخدم العائلة والمجتمع بشكل فعّال كعوامل تربوية طبيعية. كذلك تندرج برامج "أهل-طفل" ومن "طفل الى طفل" و"البيت المدرسة التكامليّ" و"الزائر المنزلي" في هذه الخانة.

ومع أن بعضا من هذه البدائل تستخدم التفاعل الفرديّ فيما تستخدم أخرى استراتيجات التفاعل الجماعيّ، يستطيع الأهل وقادة المجتمع المحلي والأطفال الأكبر سنا أن يديروها كلها، الأمر الذي يؤدي إلى تعزيز التطور الشخصي والإعتماد على الذات. وهي تستلزم تدريبا ومراقبة منظمين، لكنها لا تتطلب منشآت مادية محدّدة، الأمر الذي يقلل إلى حد كبير من تكاليف العمل - لا سيّما بالمقارنة بالبدائل التقليدية.

١- برنامج الأهل-الطفل

في أحد الأمثلة عن هذا النوع من البرامج تَحضر الأمهات اجتماعا مرة في الأسبوع أو كل أسبوعين ليتعلمن :

أ - توفير بيئة سليمة لأطفالهنّ،

ب - مراقبة نمو أطفالهنّ والتجاوب معه بطرق مناسبة،

ج - إستخدام مواد تربوية في المنزل للمساعدة في نمو أطفالهنّ الفكري. في هذا النوع من البرامج، لا يتعلّم الأطفال، بل الأهل.

بعض من محاسنه هي :
أ - إنه أقل كلفة من برامج أخرى كثيرة لأن الكلفة تقتصر على دفع رواتب معلّم واحد أو معلّم واحد من الأهل، يستطيع أن يعمل مع حوالى مئة أب او أم في وقت واحد، مقارنة بدفع رواتب عاملة أو معلّمة لمجموعة صغيرة.
ب- يعزّز الثقة بالنفس والاعتماد على الذات لدى الأهل.
ج- ما إن يتعلّم الأهل العمل مع أطفال آخرين، فهم يستطيعون (بمن فيهم الأهل الأميون) أن يكونوا أكثر فعالية في تنمية قدرات الطفل الفكرية وفي تعزيز نمو سليم في الثقة بالنفس.

بعض القيود هي :
ا - قد يشكّل التغيّب المزمن مشكلة، ولا يحدث التعلّم إلا بشكل جزئي؛
ب- لا يستطيع بعض الأهالي تطبيق برنامج مماثل لأن ليس لديهم التوازن العاطفي الكافي للّعب مع طفلهم بطريقة سليمة.
ج- بعض الأهالي يعجزون عن تطبيق الإستراتيجيات التي تعلموها وهم، مثلا يرفضون اللعب مع أطفالهم.

٢- نهج من طفل الى طفل

في هذا النوع من البرامج، فإن الأولاد الذين تتراوح أعمارعم بين ١٠ و ١٢ سنة، والذين يتحمّلون عادة بعضاً من مسؤولية رعاية إخوتهم وأخواتهم الأصغر في المنزل، يتعلمون التفاعل معهم بطرق مفيدة. في الوقت نفسه، يتعلّمون أن يكونوا عوامل لتغيير المجتمع.

ويمكن أن ينظّم هذا البرنامج كبرنامج مدرسيّ، باستخدام نظام قائم ، أو يمكن تنظيمه بشكل مستقل عن المدرسة.

يذهب هذا النوع من البرامج إلى أبعد من مجرد حثّ أطفال أكبر سنا على اللعب مع أطفال صغار؛ فهو يساعد الأطفال الأكبر سنا في تعلّم التفاعل مع إخوتهم وأخواتهم بطرق متنوّعة، فتنمو بذلك بيئة تعلمية سليمة للفريقين.

أما المحاسن الأخرى لهذا النوع من البرامج فهي أنه:
أ - يوفّر حلا لمشكلة عجز الأهل عن المشاركة في برنامج للأهل.
ب- إقتصاديّ.
ج - يوفّر خبرات تمهيدية مفيدة للطفل الأصغر.
د- يوفر تدريباً جيّداً على الأبوة المستقبلية للأولاد الأكبر سنّا.

٣- برنامج المنزل-المدرسة التكاملي

يجمع هذا النوع من البرامج برنامج أهل مع برنامج ما قبل مدرسي آخر.

أ - تأتي الأمهات إلى مركز مرة في الأسبوع ليتعلمن العمل واللعب مع الأطفال في المنزل.

ب- يأتي الأطفال إلى المركز نصف نهارين في الأسبوع لاكتساب خبرات العيش واللعب في مجموعات؛ مستخدمين مثلا ، الفن والموسيقى كنشاطات.

أما فوائد البرنامج فهي:

- يستطيع العاملون والتسهيلات الذين يعملون في برنامج تقليدي مع حوالى ٢٥ طفلا ، أن يخدموا حوالي ٥٠ إلى ٧٥ عائلة، فيؤثرون بذلك على عدد أكبر من الأطفال في آخر الأمر.
- يزيد البرنامج الثقة بالنفس والإعتماد على الذات لدى الأم.
- يتميّز بحسنات برنامج "الأهل-طفل" لكنه مع ذلك يتمتّع بحسنة التحاق الطفل برنامج ما قبل مدرسي الذي وغالبا ما يعتبره الأهل مهماً.

من مساوئه أنه أكثر كلفة من برنامجي "الأهل-طفل" أو "من طفل الى طفل"، وهو لا يناسب سوى الأهل الذين يمضون جزءاً من وقتهم في المنزل، أو الذين لديهم أشخاص كبار آخرون في العائلة يَلزمون المنزل.

٤- برنامج الزائرة المنزلية

تولي برامج الزائرة المنزلية (التي يمكن أن تتخذ عدة أشكال مختلفة) اهتماماً فرديا بالأهل والأطفال في المنزل، وهذا مفيد للغاية للأمهات اللواتي لديهنّ أطفال صغار، إذ غالبا ما تعجز اولئك الأمهات عن المشاركة في نشاطات خارج المنزل. ويمكن أن يفيد هذا البرنامج بتوفير التعليم في إطار العائلة المحدّد، ويستطيع عدة أفراد من العائلة أن يستفيدوا منه في الوقت نفسه. لكن ما لم تكن الزائرة المنزلية حساسة للغاية لوضع العائلة الخاص والعوامل الثقافية المؤثرة، يمكن أن تنشأ مشاكل متعدّدة. ويمكن أن تكون برامج الزيارة المنزلية أكثر كلفة وتطلّبا لجهة قدرات الزائرين من البدائل الأخرى، لأنها تستخدم التفاعل الفردي بدلا من التفاعل الجماعيّ. إلا أنه تبيّن أن هذه المقاربة فعّالة للغاية وقد أثبتت إمكانية تقليص الكلفة إذا كان الزائر أو الزائرة المنزلية من أفراد المجتمع المحليّ.

البدائل المجتمعية (المرتكزة الى المجتمع)

تهدف هذه البدائل إلى تحسين البيئة المادية والنفسية التي يكبر الأطفال وينمون فيها، وذلك من خلال حث المجتمع المحلي على تنظيم نفسه لحل مشاكل محدّدة ولتلبية حاجات الأطفال الأكثر إلحاحا. ويمكن أن ترتبط هذه البدائل بإحدى نواحي نمو الطفل، أو قد تكون شاملة، محاولةً تقديم خدمات تكاملية. وتكمن إحدى سمات هذه البرامج الرائعة في الدور الناشط الذي يستطيع قادة المجتمع المحلي والأهل والأجداد وراشدون آخرون أن يلعبوه في تطبيق برنامج.

تحاول هذه المقاربات أن تستخدم الحد الأقصى من الموارد المؤسساتية والمادية والبشرية المتاحة، إضافة إلى معرفة الناس الثقافية وخبراتهم. ويشارك المجتمع المحلي مشاركة ناشطة

في تقرير أهداف البرامج وأولوياتها، وفي غالب الأحيان، وفي تقرير نواحٍ محددة من البرامج تتعلق بنمو الأطفال السليم. ويركّز بعض من تلك البرامج بشكل خاص على تحسين بيئات العائلة والمجتمع التي يعيش فيها الأطفال. من جهة أخرى، تبدأ أخرى بتركيز أوسع، وتظهر النشاطات المرتبطة بالطفل فيما يتقدّم البرنامج.

البدائل المكتّملة

لهذه البدائل هدف رئيس هو ربط خدمات الأهل والرعاية بالطفل والتربية بأبعاد جديدة، كما، مثلا، في تقوية البرامج وتعزيز فرص تحقيق مقاربة أكثر شمولية. ويتمثّل الإحتمال الآخر بإضافة رعاية وتنمية الطفل الكبار الى برامج أخرى موجودة، كالإسكان وتعليم الكبار أو الصحة. على سبيل المثال، يمكن استكمال برنامج صحة وتغذية تحضر فيه الأمهات والأطفال إجتماعات دورية بنشاطات مرتبطة بنمو الطفل الاجتماعي والذهنيّ. ويستطيع المتطوّعون من المجتمع العاملون التربويون الموجودون أن يضطلعوا بالوظائف الجديدة شرط أن يتلقوا تدريبا مناسبا. ومن فوائد هذه البدائل أنها تفيد الى أقصى حد من البرامج القائمة فعلاً وتتطلّب عادة حدا أدنى من المعلومات الإضافية. إلا أنها تستلزم جهودا تنسيقية مؤسساتية كبيرة، و هذا ميدان يجب أن يتم فيه الكثير من التعلم على كافة الصعد.

الملاحظات الختامية

إن الخاصيّة المشتركة لمعظم المقاربات الموصوفة في هذه المقالة هي أنها تحاول توليد بيئات مادية ونفسية أفضل للأطفال من خلال تعزيز قدرة الأهل والراعين الآخرين وأفراد المجتمع على تلبية حاجات الأطفال الصغار.

وهي تنجز ذلك بإشراك الأهل في أدوار متنوّعة:

- كمعلّمين للأهل الآخرين أو كمشاركين في نشاطات تعليم أو تثقيف الأهل.
- كراعين، أو مقدمي رعاية، للأطفال أو كمدراء مراكز وبرامج مرتكزة الى المنزل وبرامج أخرى في رعاية وتنمية الطفولة المبكرة.
- كقادة مجتمع يتعاونون في مجالات الصحة والتغذية وتوليد الدخل ونشاطات أخرى مرتبطة بنمو الأطفال الصغار السليم.
- كمعلّمين لأطفالهم في المنزل.
- كمنادين ببرامج تنمية الطفولة المبكرة وكقادة شبكات محلية وإقليمية؛ وأخيرا وليس آخرا.
- كعوامل لتنمية أنفسهم من الناحية الفكرية والإجتماعية والسياسية.

يلعب الأهل وقادة المجتمع هذه الأدوار بطرق متنوّعة، كعاملين متطوّعين أو مأجورين، فيعملون في أنظمة رسمية، أو في منظمات تطوعية خاصة أو جمعيات أهلية محلية؛ في برامج تركّز على مجال واحد أو برامج أخرى تكاملية؛ بنصف دوام أو بدوام كامل.

إن مشاركة الأهل وقادة المجتمع المحلي التي تم تصوّرها بهذه الطريقة هي إستراتيجية ضرورية (لكنها غير كافية) لمنع أو تخفيف العوامل أو الأسباب التي تعرّض الأطفال للخطر. وحتى تكون البرامج فعّالة، فانها يجب أن تتميّز أيضا بالخصائص التالية:

١- عنصر التدريب والمتابعة والتقييم؛

٢- التشجيع على تنظيم شبكات مساندة والعمل مع منظّمات محلية لإقامة علاقات سليمة، تؤدي الى مشاريع تعتمد على ذاتها؛
٣- وضع خطة لتجديد متطوّر في أهداف البرنامج واستراتيجياته كجزء من نموّها وتطوّرها وللتكيّف مع الظروف الإجتماعية والسياسية والإقتصادية المتغيرة.

إن اهتمام الأهل ومشاركتهم في نمو العائلات والمجتمعات المتقدّم قد لا يحلّ لوحده مشاكل بيئة المنزل والمجتمع السلبية. إلا أن التجارب والأبحاث السابقة تثبت أن هذه المشاركة والإهتمام يمكن أن يتركا آثارا هامة، وذلك حين يتكاملان مع برامج أخرى لرعاية وتربية الطفل، كما هو موجز أدناه:

- يتوصّل الأهل الى فهم إطار الثقافة التي يعيشون ويعملون فيها ووثاقة صلتها بالموضوع، ويستطيعون أن يوفّروا رعاية للطفل وتعليما له أكثر ملاءمة من الناحية الثقافية. وتشير أدلّة الى أن الأهل الذين لا يتمتعون إلا بمستوى رسمي متدني نسبيا يستطيعون حتى أن يستفيدوا، وأنهم يستطيعون، بواسطة تدريب ثقافي مناسب، أن يتحولوا الى راعين للطفل فعالين للغاية، في فترة زمنية قصيرة نسبيا. إلا أن هذا لا يلمح الى أن كل نواحي الثقافة التي يعرفونها ويفهمونها ستؤثر دائما إيجابيا على تربية الأطفال.
- يمكن أن يكون للمعرفة والمهارات التي يكتسبها الوالدون خلال مشاركتهم الناشطة في نمو أطفالهم السليم أثراً مضاعفا، لا سيّما إذا شاركوا في برامج منذ اللحظة التي تحمل فيها الأم بالطفل الأول. ويمكن أن يؤثّر ما يتعلمونه على العائلة بأسرها.
- تساهم برامج رعاية وتربية الطفل التي تستخدم مشاركة الأهل وتدريبهم كاستراتيجيات الرئيسة في توسيع نطاق التغطية ويمكن أن تصبح في متناول مجموعات منعزلة بكلفة منخفضة نسبيا، من دون التضحية بالنوعية. (في ظل القيود المادية الراهنة، تجد دول كثيرة مثل كولومبيا هذه الأنواع من المقاربات جذابة للغاية).
- تعزّز مشاركة الأهل دور العائلة ومسؤوليتها في تربية الأطفال وتساهم في ترك آثار إيجابية وبعيدة الأمد على العائلة والمجتمع.
- حين ينكبّ الأهل إنكبابا ناشطا على تربية أطفالهم، يصبحون "العنصر التكاملي" في خدمات رعاية الطفل المختلفة وأنماط التربية المحيطة بهم، وهم يساعدون في تعزيز استخدام الخدمات الموجودة.
- تؤدي مشاركة الأهل إلى ازدياد الاهتمام بنمو كل أفراد العائلة التربوي والشخصي.

يجب أن يكون تثقيف الأهل ومشاركة المجتمع عنصرين أساسيين مهمين في أي برنامج لرعاية وتربية الطفل، وإذا كانت ظروف البلاد الاقتصادية لا تسمح ببرامج مرتكزة الى المركز، يظل تثقيف الأهل بداية ممتازة. وعلى الرغم من وجود عدة تجارب مثيرة للاهتمام تتعلق بتثقيف الأهل والمجتمع، إلا أنها ليست منتشرة انتشارا جيّدا ويجب القيام بمزيد من الخطوات للتأثير في المزيد من الرجال والنساء أرباب منازل من مناطق مدينية ونساء في مناطق معزولة للغاية. ويملك الراديو ووسائل الإعلام الكثير من الإمكانيات لبلوغ تلك المجموعات وتظل هذه الإمكانيات نفسها غير مستغلّة إلا بشكل محدود للغاية.

* * *

ب. مرحلة ما قبل المدرسة في البلدان النامية

الدكتور جون بينيت.

في مواجهة أعدادٍ متزايدة من الأطفال والمطالب الجديدة الناجمة عن النظم الإقتصادية والحضارات المتغيّرة، خضعت النظم التربوية الأولى الموضوعة في الدول النامية بعد زوال الإستعمار لمصادر توتّر كبيرة في أواخر السبعينات والثمانينات. وكفّ ملايين الأطفال، لا سيّما الفتيات منهم، عن ارتياد المدرسة أو انقطعوا عن الدراسة خلال تلك الفترة. في هذه الأزمة، إعتبرت وزارات تربية كثيرة، واليونيسيف واليونسكو كذلك تعليم الطفولة المبكرة مصدر إلهاء. فلِمَ توظيف الجهود في الأطفال إذا كان مقدّرا لهم لاحقا أن يُحرموا من تلقّي تعليم مدرسيّ جيّد؟

فضلاً عن ذلك، لم تعد وزارات التربية تقدر أن تستثمر في المراحل التمهيدية ما قبل المدرسة. إذ إن هذه المدارس القليلة العدد والتي غالبا ما كانت ملكية خاصة، قدّمت خدماتها بشكل رئيسي لأطفال المغتربين أو لأطفال الطبقات الغنية في المراكز المدينية الكبرى. وعنى تقديم الدعم لها بشكل محتّم إبعاد الإستثمارات العامة من التعليم الأساسي الشامل. وبدا من الواضح أن اليونسكو، وهي الوكالة التابعة للأمم المتحدة الملتزمة مبدأ عدم التمييز التربوي الأساسي لم تعد تستطيع ان تدعم هذا النموذج.

نمو نموذج جديد: برمجة متكاملة للطفل والعائلة

إنقضت سنوات عدّة قبل أن يتم التمكن من التوصّل الى مفهوم نموذج جديد في التنمية المبكرة. وقد جاء النموذج من عدة مصادر: ظهر عمل روبرت مايرز والمجموعة الاستشارية للطفولة المبكرة. فوضعت هذه الهيئة العاملة بشكل رئيسي في البلدان النامية والمتعاونة تعاونا وثيقا مع اليونيسيف واليونسكو، تدريجا مفهوما أوسع لبرامج الطفولة المبكرة. وقد وثّق مايرز، في كتابه الذي شكّل نقطة تحوّل: "ال١٢ الناجون"*
(١٩٩٢)، برامج ناجحة من العالم النامي وأظهر بشكل مقنع:

- أنه لعدد من الأسباب، لم يلبّ نموذج تربوي محدود التركيز (سواء كان مفهومه أشبه ببرنامج ما قبل المدرسة أو برنامج يمطّ التعليم الإبتدائي نزولاً إلى العمر الأصغر)، حاجات أكثرية الأطفال والعائلات والمجتمعات المحلية في البلدان النامية.
- وجود مجموعة واسعة من الخيارات في ميدان البرامج لتعزيز نمو الطفل. وقد أثبت عمل عدة هيئات حكومية وغير حكومية في العالم النامي أن وضع برامج تنمية فعّالة ومنخفضة الكلفة كان ممكنا.
- أنه حتى الدول الأفقر تستطيع (بمساندتها العائلات وتقاليد تربية الأطفال الأفضل في المجتمع) تحسين نمو الأطفال بشكل جذري وتعبئة الدعم الشعبي من أجل رفاهتهم وتعليمهم.

* صدر ملخص بأفكار مايرز الأساسية بالعربية في كتاب: نحو بداية عادلة. انظر المراجع.

كان الهدف الرئيسي لهذه البرامج مساعدة الأهل على أن يرزقوا بأطفال بصحة جيدة ويربّونهم، في غالب الأحيان في بيئات من البقاء عجزت فيها الدولة عن تقديم أي نوع من أنواع الخدمات الإجتماعية. في هذه الظروف، كان يجب أن تكون البرامج بسيطة وأساسية في أهدافها وأن تذهب هي الى مكان إقامة الناس. وتم التشديد على صحة الأم والطفل، وعلى المناعة والرضاعة وعلم الصحة والرعاية الصحية الأولية والتزويد بالطعام وتوفير المياه النظيفة وصيانة البنية التحتية البسيطة والتعليم الأساسي وخطط التسليف الجماعية الموجّهة بشكل خاص الى النساء.

وفي بعض البلدان النامية، تموّل الدولة برامج الطفل والعائلة تمويلا جزئيا. ويمكن أن تبلغ هذه البرامج نسبا مثيرة للإعجاب،"كخدمات تنمية الطفل التكاملية" في الهند التي تقدّم خدمات لحوالى ١٥ مليون طفل وأم. في دول أخرى أكثر فقرا أو تسُوسها حكومات أقل اهتماما بالناحية الاجتماعية، تعتمد البرامج على تضامن العائلة والمجتمع وعلى مساعدة الجهود التطوّعية. إلا أن كل الأطر تظهر أنه، ما لم يكن الفقر مدقعا أو تسود ظروف حرب، العائلات والمجتمعات، حين تمنح الدعم اللازم، تستطيع أن تنظّم رعاية وتربية جيّدتين جودة مدهشة للرضّع والأطفال الدارجين، وذلك إستنادا الى قيم المجتمع التقليدية وممارسات رعاية الطفل. ويبرهن دور الأمهات والفتيات الأساسي مرارا وتكرارا انهنّ المؤثّرات التربويات الرئيسيات على الأطفال ومقدّمات الرعاية لهم اللواتي يلبين حاجاتهم بشكل دائم.

بموازاة ذلك، بدأ بعض الدول الصناعية أيضا يشك في صحة نموذج مرحلة ما قبل المدرسة الأولى (الروضة). ففي أوائل التسعينات، أدارت هولندا نقاشاً حول مشاكل الأطفال والعائلات "المعرّضة للخطر" المتعددة الأوجه. وأيّدت أبحات منظمة التعاون الإقتصادي والتنمية القلق الهولندي؛ تلك المنظمة التي رأت في العام ١٩٩٥ أن ١٥ الى ٣٠٪ من الأطفال بسن الذهاب الى المدرسة (في الدول التابعة لها) معرّضون لخطر الرسوب في المدرسة. واستنتج الباحثون في هولندا:

- أن توفير التعليم الرسمي في الروضة والصفوف الإبتدائية لم يضمن المساواة في الفرص في التعليم.
- أنه يمكن القيام بالمزيد من الخطوات لتحسين فعالية الروضات والمدارس الإبتدائية الأولى في بلادهم، لكن المزيد من الأبحاث التربوية ضروري قبل تقرير انواع البرامج التي ستعطي النتيجة الأفضل في هولندا.
- أن الخدمات المنسّقة واللامركزية – التي تجمع بين العمل والتوظيف والتعليم (بما فيها تعليم الكبار) والصحة والإنعاش الإجتماعي على مستوى المجتمع المحلي ستحظى بفرصة أفضل للوصول الى العائلات والمجتمعات "المعرّضة للخطر"، الأمر الذي سيوفّر للأطفال بيئة تسمح لهم بالإفادة من الفرصة التعليمية.

باختصار، كان يجب اعتبار مدارس الصغار وبرامج الطفولة المبكرة (مع المحافظة على أهدافهما المحدّدة و المهنية) جزءا من مبادرة تكامل اجتماعي أوسع. وقد بدا أن برامج الطفولة المبكرة (على وجه الخصوص) أداة نقل مناسبة لتوفير مُدخلات متعددة للأهل والأطفال. وإذا ما طبّقت البرامج الداعمة للأطفال الصغار والعائلات بطريقة مرنة وتكاملية تراعي الحساسية الثقافية، فإنه يمكن أن تصبح حيّزا مميّزا للتنظيم الذاتي، وأساسا لتمكين الأفراد والمجموعات.

ما هي خصائص النموذج الناشيء؟

للنموذج الجديد عدة خصائص تميّزه عن التعليم المدرسي الكلاسيكي. وسأصف هنا ثلاث خصائص بإيجاز: أولها مسؤولية الوزارة الحكومية الراعية وثانيها، مسؤولية المدراء والمعلّمين وثالثها، المسؤولية التي تتقاسمها الخدمات الاجتماعية والأهل والمعلّمون. وترتبط ملاحظاتي بشكل رئيس بالحضانات أو الروضات القائمة في مراكز والمخصّصة للأطفال من ٣ الى ٦ سنوات:

- إنتباه أكبر ألى العوامل البنيوية الجيدة. إن العوامل البنيوية الجيدة هي بشكل رئيسي من مسؤولية الحكومة، وتشير الأبحاث إلى أنه في حال عدم توفّر العوامل الجيدة هذه، لن تساند البرامج المرتكزة إلى المركز نمو الطفل كما يجب، فتصبح بذلك إستثمارا وطنيا ضعيفا. لذا،

يهتم المزيد من الدول التقدّمية بتوفير العوامل الجيدة التالية في أنظمتها، أي:

- الإستثمار الكافي والثابت؛ إطار قانوني وتشريعي مساند.
- نهج مخطط و قدرة تقييمية في النظام.
- تدريب قبل الخدمة وتدريب أثناء الخدمة عالي المستوى.
- محتوى المنهاج أو البرنامج مساند لنمو الطفل.
- دخول الأطفال المبكر في عمر الثلاث سنوات أو أصغر.
- كثافة برنامج كافية (على الأقل أربعة أنصاف أيام في الأسبوع).
- مدة برنامج كافية (على الأقل سنتان قبل الدخول إلى المدرسة الإبتدائية).
- معدّلات طفل – راشد مؤاتية (راشد واحد لكل ٨ أطفال كحد أقصى)؛ مشاركة الأهل...".

إنتباه أكبر إلى العوامل الداخلية الجيّدة: إتّسمت الروضة التقليدية بتركيز محدود على أهداف التعليم (لذا، كان الاعتماد كبيرا على منهاج و برنامج منظّمين)، وبنسبة كبيرة من الوقت تمضي في مجموعات كبيرة (٢٥ طفلا أو اكثر مع راشد واحد)، وتخفيض منزلة الحاجات الاجتماعية والنمو الحركيّ، الخ. لكن، منذ أوائل السبعينات – وقبل حركة المدارس الفعالة – كانت عمليات مدارس الأطفال الداخلية تشهد تغيرا منذ زمن طويل.

إستراتيجيات برمجة رعاية وتنمية الطفولة المبكرة المتمّمة

نهج البرنامج	المستفيدون	الأهداف	النماذج
١-تقديم خدمة	الطفل ٠-٨	البقاء الصحّة/التغذية الشمولية النمو الشامل التثقيف الاجتماعي التأهيل الرعاية بالطفل "التهيئة" للمدرسة	صحّة الأم /الطفل دار الحضانة النهارية برنامج يرتكز الى المركز المراكز «الإضافية» المراحل التمهيدية (الرسمية، غير الرسمية) برنامج تنمية الطفل الشاملة المدارس الدينية
٢- تثقيف مقدّمي الرعاية	الأهل/ أفراد العائلة مقدّمو الرعاية المعلّمون/المربّون الأخوة والأخوات الكبار	توليد الوعي زيادة المعرفة تغيير المواقف تحسين/ تغييرالممارسات التي تعزز المهارات	زيارة منزلية دروس تثقيف الأهل مقدّم الرعاية/المعلّم التدريب "من طفل الى طفل" تربية على الحياة العائلية
٣- تعزيز تنمية المجتمع	أفراد المجتمع القادة/المسنّون العاملون الصحيون في المجتمع منظّمو المجتمع العاملون في التأهيل المجتمعي	توليد الوعي التعبئة للعمل تغيير الأوضاع الإضطلاع بملكية البرامج	التسويق الاجتماعي التعبئة الاجتماعية التعبئة التقنية برامج محو الأمية المنهاج المدرسي وسائل الإعلام
٤- تعزيز الموارد والقدرات الوطنية	العاملون في البرنامج المشرفون موظّفو الإدارة المهنيون "شبه المهنيين" الباحثون	زيادة المعرفة تطوير المهارات تغيير السلوك تقوية المنظّمات والحفاظ على استمرارها تعزيز القدرة المحلية زيادة الموارد المحلية/ الوطنية تطوير المواد المحلية	التدريب التنموي التنظيمي، التدريب قبل الخدمة وأثناء الخدمة، المشاريع الإختبارية/ الإثباتية. مشاريع الأبحاث التعاونية (على مستوى البلد) الأبحاث حول العمل

نهج البرنامج	المستفيدون	الأهداف	النماذج
٥-تقوية الطلب والوعي	صانعو السياسات العامة المهنيون وسائل الإعلام	توليد الوعي بناء الإرادة السياسية زيادة الطلب تغيير المواقف توليد بيئة ممكّنة	الأبحاث حول العمل التسويق الاجتماعي وسائل الاعلام المتعددة نشر المعرفة المناداة/المدافعة
٦- تطوير سياسات للطفل والعائلة	صانعو السياسات العائلات ذات الأطفال الصغار المجتمع-ساعات إضافية	توليد الوعي قياس حاجات السياسة من أجل العائلات ذات الأطفال الصغار تحديد الثغرات وضع سياسة داعمة	ربط الجهود الوطنية بتلك الدولية(إطار «التعليم للجميع» EFA ، إتفاقية حقوق الطفل)، تطوير السياسة التشاركية
٧-تطوير أطر قانونية وتشريعية داعمة	صانعو السياسات المشرّعون العائلات ذوو الأطفال الصغار، المجتمع-ساعات إضافية	زيادة الوعي بالحقوق والموارد. إيجاد مكان عمل مساند، توفير رعاية جيّدة للطفل، تطبيق المعايير التي تحمي البيئة تأسيس الإجازة المرضية للأم /الأب	إنشاء تحالفات(مجموعات نسائية، مجموعات من المجتمع الأهلي، الخ.) التعاون العام/الخاص المجدّد، حوافز ضريبية لمساندة برامج رعاية و تنمية الطفولة المبكرة الخاصة.
٨-تعزيز التعاون الدولي	الوكالات المانحة الوكالات الثنائية المؤسسات الجمعيات الأهلية الدولية	تقاسم الخبرات تركيز المعلومات زيادة الموارد الى حدّها الأعلى زيادة الوعي زيادة الموارد زيادة التأثير والفعالية الى حدّهما الأعلى.	المجموعة الاستشارية لرعاية و تنمية الطفولة المبكرة CG-ECCD مجموعة فيتامين أ الدولية المجموعة الاستشارية لتنمية أفريقيا تحالف جمعيات غوث الأطفال ISCA تحالف التنمية لأفريقيا وأنقذوا الأطفال

مقاربات ونشاطات التخطيط للمناداة بالحقوق

Planning Advocacy Approches and Activities. In: Working for Change:Education. SC-UK 2000.

أ – حَدِّد أهدافك

ب– إختَر مقاربات الدفاع عن الحقوق التي ستحظى بفرصة النجاح الأكبر،مثلا:

- البحث عن أحداث وفرص
- إثبات حلول
- البحث ...
- تحليل السياسات
- إثارة الوعي
- خوض الحملات
- ممارسة الضغوط
- عمل وسائل الإعلام
- الشراكات
- إيجاد طرق يعمل الناس إستنادا إليها

بالطبع، ثمة تداخل بين هذه الفئات. فعلى سبيل المثال: يمكنك استخدام وسائل الإعلام والعمل مع منظّمات شريكة لإثارة الوعي.

وثمة مقاربات أخرى بصرف النظر عن تلك المقترحة هنا، لذا أطلقوا العنان لأفكاركم.

البحث عن أحداث وفرص

اترُك التأثير الأكبرجانباً: يجب أن تترصّد الأحداث أو الفرص الأخرى الملائمة لطرح المشكلة على جدول الأعمال. فقد تكون الإنتخابات وشيكة وحين يكون السياسيون حسّاسين بشكل خاص لآراء الناخبين. وربما يسن قانون جديد، أو يعقد مؤتمر أو يخطط شريك لخوض حملة جديدة.

ثمة طريقتان لأخذ هذه الفرص بالاعتبار حين التخطيط لنشاطات المناداة بالحقوق:

- يمكن البحث عن أحداث ثم تقييم الأهداف والمؤثّرات التي يمكن بلوغها بواسطة نشاطات مرتبطة بتلك الفرص، أو تستطيع أن تبدأ مع الحضور، وتحاول تحديد الأحداث القادمة لاستخدمها بغية التأثير على حاضريها.
- في كلتي الحالتين، يجب أن تترصّد وفريقك باستمرار مثل هذه المداخل وتفكر بشكل مبدع للغاية بطرق للاستفادة منها. إلا انك يجب أيضا أن توازن بين استخدام هذه الأحداث الخارجية وبين فوائد تنظيم أحداثك الخاصة التي تستطيع فيها أن تتحكم بجدول الأعمال وتضمن وصول رسائلك بوضوح.
- تتضمن البحوث التدخلية* طرق بحث لدراسة حلول جديدة و ممكنة لمشكلة ما، وذلك من خلال دراسة رائدة عادةً.

* بحث تدخلي: Action research

ويجب مراقبة العمل بعناية، مع توفير معلومات رئيسية واضحة تسمح بالقيام بعمليات تقييم لاحقة. وإذا أشارت الأبحاث إلى حل مفيد، فإن المرحلة التالية تقضي بممارسة الضغوط لوضع

سياسات تساند تطبيق الممارسات نفسها على نطاق أوسع.

حاوِلْ إشراك صانعي القرار في مشروعك منذ البداية. ويمكنك مثلا تشجيعهم على الإشتراك في عضوية لجان قيادة أو على زيارة موقع أبحاثك.

- يمكن أيضا استخدام الأبحاث لتحديد مجموعة من العوامل المناسبة التي تساعد في شرح القضية التي تنادي بها.

ويجب أن يتمثّل الهدف في تقديم أدلّة واقعية على هذه المواضيع (كحاجات التلامذة و/أو المدرّسين؛ والنقص في التجهيزات، وكيفية استبعاد مجموعات معيّنة عن الخدمات، والنقص الكبير في الموارد).

تكمن خاصيّة الأبحاث الشائعة في أنها تحقيق بالغ الدقة وتصنيفيّ، يستخدم طرق دراسة معترف بها (كالإستفتاءات وعمليات المسح ومجموعة تقنيات التقييم التشاركية). ويمكن ان يفوّض أساتذة جامعيون ومراكز أبحاث ومستشارون مستقلّون بالقيام بالأبحاث، لكن يمكن أن تجريها أيضا مجموعات من الأطفال أو الشبان، شرط أن يخضعوا لتدريب ومساندة كافيين يسمحان لهم بلعب دور ناشط في العملية.

ترتكب منظّمات كثيرة خطأ يتمثّل في استخدام خبراء محترفين لكتابة موادّها الإعلامية الموجّهة إلى أُناس غير مهنيين فأسلوبهم في الكتابة أو الكلام قد لا يكون سهل الفهم بالنسبة إلى الجميع.

إثارة الوعي

إن إثارة الوعي في ما يتعلّق بمسألةٍ ما هو عملية تدريجية. فإذا كان جمهورك صغيرا، يزداد الإحتمال بأن تؤثر به بفعالية في فترة قصيرة نسبيا.

ويمكن أن تتطلّب إثارة الوعي العام لدى الجمهور العريض وقتا أطول، لكن فائدة ذلك تكمن في ميله الى إدراج المسألة على جدول أعمال صانعي القرار، الذين يحتمل أن يصغوا الى الرسائل التي تنادي بها.

إن إثارة الوعي هي مسألة توفير معلومات وتشاركها مع الجمهور المستهدف، وحول مناقشة قضيتك وجعلها مفهومة. وقد يستلزم ذلك إنتاج منشوراتك الخاصة والمشاركة في اجتماعات ومناظرات.

كذلك يجب أن تحترس في تقدير النجاح: إذ قد تلقى فكرة ما قبولا عاما نظريا، لكنها قد لا يمكن تحقيقها عمليا. على سبيل المثال، إحتلّت مسألة مشاركة الأطفال في اتخاذ القرارات التي تؤثر عليهم الواجهة في السنوات الأخيرة. كيف تتفادى الرمزية من جانب أصحاب القرار ما ان يكون الحضور قد قبل بشكل عام مسألتك؟ قد يكون ذلك التحدي التالي أمامك في ميدان الدفاع عن الحقوق.

خوض الحملات

تتضمن الحملات مجموعة من النشاطات في فترة زمنية محدّدة (تكون عادة قصيرة الأمد)، وذلك لتسليط الضوء على القضية التي تنادي بها والدعاية لها. وتسعى الحملات عادة

الى تعبئة الناس من عمل ما، دعماً للتغييرات التي تسعى اليها (مثلا من خلال التوقيع على عريضة أو الإنضمام الى تظاهرة ووضع شارة خاصة، والكتابة الى وزير، الخ...)

إن خوض الحملات خطوة تتعدّى حدود إثارة الوعي الى تعزيز وإظهار الإهتمام العام بقضيتك. وهو يسعى الى نقل أنصارك من موقع يعون فيه القضية الى آخر يتمتّعون فيه بفهم أعمق لها، فيبدون في آخر الأمر استعدادهم للتعهّد بالقيام بالعمل الهادف الى الضغط على أصحاب القرار.

من المهم أن يكون لإطلاق حملةٍ ما سبب محدد. فللحملة عادة أهدافها المحدّدة، وهي ستجمع بشكل نموذجي بين عدة مقاربات. ويمكن أن تتطلب إدارتها براعة فائقة وقد تستنزف موارد كثيرة، لذا قبل البدء بحملة، يجدر التفكير بما إذا كان الوقت مناسبا لهذا الحدث. ويجب ألا تحجب الحملة القصيرة الأمد رؤيتك وتخطيطك على المدى البعيد.

هل تستطيع التحدّث بقوة؟

يجب أن يرى الآخرون بأنك تتحدّث بقوة عن قضيتك. إذ يعني ذلك أنك تتمتّع بمصداقية (أي أنك تملك المعلومات والأدلّة التي تدعم موقفك) وبشرعية (أي أنك تمثّل مجموعة هامة من الآراء). إذا لم تتوفّر فيك هذه الشروط، ألن يكون أكثر فعالية لو أنك وحّدت جهودك مع مجموعات أخرى تتمتّع ببعض المصداقية التي تنقصك؟ إذ إن مجموعة من الجمعيات الأهلية التي تمارس الضغوط في إطار القضية نفسها، قد تؤخذ على محمل من الجد أكثر من جمعية أهلية واحدة تعمل بمفردها.

ممارسة الضغوط الدولية

إذا كنت تمارس ضغوطا على منظمة دولية (مثلا، البنك الدولي أو الإتحاد الأوروبي)، هل سيكون العمل من خلال مكاتب او ممثّلين وطنيين فعّالا بما فيه الكفاية؟ هل تعرف شخصا في واشنطن او بروكسل قد يكون مستعدّا لممارسة الضغوط بالنيابة عنك؟

ممارسة الضغوط والثقافات السائدة

في الأماكن التي يعمل فيها مواطنون وأشخاص من خارج ذلك المجتمع، فإن الإحتمال أكبر هو أن المواطنين يفهمون الطرق غير المكتوبة التي تستخدم محلياً في التعاطي مع الأمور. مثلا، لن يكون شخص حادّ الطباع ويدخل مباشرة الى صلب الموضوع هو الشخص الأفضل في مجموعة ضغط في إطار ثقافة محلية وتُعتبر فيها الصراحة البالغة فظاظة، و يُتوقّع فيها الجميع أن يبدأ الكلام بتحيات بطيئة ولطيفة.

وسائل الإعلام

يشكل العمل مع وسائل الإعلام جزءا حيويا من أية عملية مناداة بالحقوق. قد تعتبر وسائل الإعلام في المقام الأول أداة محتملة لنقل استراتيجيتك، لكنها أيضا سلطة في حد ذاتها. لذا فإن إطّلاع وسائل الإعلام على موضوعك مهم إذا كنت ستستخدمها لنشر رسالتك.

إستهدِفْ تلك الأجزاء من وسائل الإعلام الأكثر ملاءمة في إطارك المحليّ. على سبيل المثال: إذا كنت تحاول أن تؤثر على العامّة الذين يتلقّون أخبارهم من الصحف أكثر من التلفزيون أو الراديو، عليك أن تستهدف الصحف. حَلّل وسائل الإعلام التي تتمتّع بالتأثير الأكبر على أهدافك وعلى صانعي القرار.

يجب أن تخطّط استراتيجيتك المتعلّقة بوسائل الإعلام. غالبا ما يعتبر الأطفال مواضيع جيّدة لوسائل الإعلام، وقد تتمكن من توليد وجهات نظر فعّالة تثير الإهتمام من الناحية الإنسانية مع مشاركة الأطفال, لكن تذكّر المسائل الأخلاقية لدى إشراك الأطفال في عمل وسائل الإعلام.

من الصعب التفكير بطرق لتعزيز رسالتك في وسائل الإعلام على مدى طويل. وسيعتمد هذا على المثابرة و الإبداع اللذين تستخدمهما لدى تقديم رسالتك لوسائل الإعلام. لا تفكّر بتغطية الأخبار فحسب، فقد تتمثّل المقاربة الأخرى في تحويل نفسك إلى مصدر معلومات تتعلّق بموضوع معيّن. فهذا سيضمن احتفاظك باتصالات وثيقة مع وسائل الإعلام.

الشراكات

إن للعمل في إطار شراكات او شبكات عدة فوائد:

- قد تتاح لك الفرصة بمشاطرة الخبرة و المعرفة و الدروس المستفادة.
- قد تتمكن من التوصّل الى موارد أخرى كالتمويل.
- يحتمل أن تؤخذ عدة مجموعات تتكلم بصوت واحد على محمل الجد أكثر مما إذا عملت كل مجموعة على حدة.
- إن العمل في إطار شراكات أو شبكات يزيد المساندة المعنوية و يدعم التضامن.
- إن الشراكات مع الشبّان أو بينهم طريقة جيّدة لضمان سماع أصواتهم.
- إن العمل في إطار شراكات هو أيضا خطوة أولى نحو تقوية المجتمع المدني وتعزيز عملية التغيير الاجتماعي التي يعتبرها كثيرون هدفا رئيسا في عملية المناداة بالحقوق.

تشير كلمة "شراكة" الى علاقة بين متساوين، على الرغم من أن الشركاء المختلفين قد يساهمون بطرق مختلفة في عملية المناداة بالحقوق. تبدأ الشراكات برؤية مشتركة لجدول أعمالك الأساسي. وتتطور الشراكات والشبكات إذا تمّ الحفاظ على الشفافية وتقاسم المسؤولية.

إن بناء الشبكات شكل مختلف من أشكال الشراكة. هنا، تميل الوظيفة الى تشارك المعلومات أكثر منه الى العمل المشترك، لكن يمكن أن يكون هذا بحد ذاته مساعدا. وتساعد الشبكات بين المجموعات المحلية في تنمية الإجماع، بحيث تتمكن لاحقا من العمل بشكل جماعيّ واستخدام التأثير الحقيقي ببراعة. وتستطيع كل مجموعة أن تستخدم خبرة أخرى، وتساند بعضها البعض لتنفّذ حلولها. ويمكن أن تتيح المشاركة في الشبكة فرصا لتبادل الخبرات او للتفكير والتخطيط لأهداف التغيير التي وضعتها.

إيجاد طرق يعمل الناس استناداً إليها

قد لا يتمتّع بعض من أصحاب المصلحة الأهم بأية خبرة في العمل لممارسة الضغط من أجل التغيير. فبوجود قلة من المجموعات الفعّالة في المجتمع المدني، قد تضطر الى العمل كمحفّز.

وتستطيع البدء بتشجيع مجموعات الأشخاص من أصحاب التفكير المتشابه على العمل معا. وما العائلات والمعلمون والأطفال والمراهقون سوى أمثلة واضحة على ذلك. فحين يجتمعون معا لمناقشة ما يريدون تغييره، فقد يبدأون بتنظيم أنفسهم في جمعيات، وثمة دور يجب لعبه لتسهيل هذه العملية.

يطرح العمل مع الأطفال والشبّان تحديات خاصة. إذ يحتاج راشدون كثر الى أن يتعلّموا (أو أن يتعلّموا من جديد) التعامل مع الأطفال بطرق تشجعهم على الإنفتاح والشعور بالثقة بالنفس حتى يقولوا ما يفكرون به ويعملوا. لكن الأطفال يحثّون الراشدين أيضا على إتاحة الفرص لمقاربات أوسع خيالاً تساعد الى ظهور عفوية الأطفال الطبيعية وقدرتهم على الاستمتاع. وقد يجد الموجّهون الراشدون، شأنهم شأن الأطفال، أنه من المساعِد إيجاد نشاطات منظّمة للبدء بهذه العملية. وتشمل المقاربات التي اختبرت إختبارا جيّدا:

- النشاطات الثقافية والتقليدية. تستطيع الموسيقى والفن والرقص الخ، أن تولد وسائل لتعزيز الثقة بالنفس وتنمية المهارات التي يحتاج إليها الأطفال بغية القيام بدور ناشط في المجتمع المدني. ويتيح استخدام الأشكال الثقافية المألوفة للأطفال الفرصة الأفضل لمشاركة الجميع، ويستطيع الراشدون في المجتمع المحليّ أن يكونوا هم الموارد المطلوبة. وفي غالب الأحيان، فإن من تلقّى تعليماً نظامياً أقل يكون المصدر الأهم للنشاطات التقليدية.
- نهج من طفل إلى طفل. يجري الأطفال أنفسهم أبحاثا حول مسألة ما، ويسهمون في جمع ما اكتشفوه وتحليله، ثم يخططون للطريقة التي سيعملون بها داخل مجتمعهم المحليّ. ويدعى ذلك "من طفل الى طفل" لأن الأطفال هم أدوات نقل وإيصال المفاهيم الهامة لأطفال آخرين. أما دور الراشدين فهو دقيق: إذ ان الراشدين هنا موجِّهون، يضعون البنية التي تسمح بحصول كل هذا، لكنهم لا يحددون النتائج.
- المسرح للتنمية: هذه أداة مفيدة فائدة إستثنائية. فهي تضع إطارا للمجموعات التي لا يصغي إليها أحد، في العادة (كالمجتمعات الفقيرة او الأطفال) ليستكشفوا ما يفكرون به ويكتسبوا الثقة بالنفس بغية توضيح آرائهم وعرضها على الآخرين بشكل جذّاب. (٢)

تصنع السياسات التربوية عادة بشكل مركزيّ، مع القليل من المرونة اللازمة لتلبية الحاجات المحلية المختلفة. وعادةً ما يتّخذ السياسيون وكبار الموظفين الحكوميين القرارات السياسية، ولا يستشيرون العاملين العاديين في المدارس، لذا لا توجد آلية لضمان المساءلة.

المهارات المهنية ضرورية لتصميم المناهج ووضع الإمتحانات وتدريب المعلّمين وتحضير مواد التعليم، لذا يصعب على أكثر المتأثرين بذلك من هؤلاء أن يملكوا معلومات يعطونها.

وتخلّف كل هذه العمليات أثرا (غالبا ما لا يكون مقصودا) يجعل الأنظمة التربوية أدوات نقل بطيئة لا تستجيب التغيير الإجتماعي والسياسي.

المناداة بالحقوق والتمكين

إن عملية المناداة بالحقوق تزيد بحد ذاتها من التمكين، إذ انها تزيد خيارات الناس عدد الأشخاص الذين يؤثّرون على القرارات. ويكمن مفتاح المناداة الناجحة في الاعتراف باحتمال حصول ذلك التغيير إذا شارك أشخاص كثر مشاركة فعالة في ذلك. و تجبرنا هذه العملية على تعلّم التعاون من أجل تحقيق هدف مشترك. كما تتطلّب منا أن نصبح مسهِّلين: أي أن

نركّز على ما يستطيع الآخرون القيام به أكثر من التركيز على ما نستطيع القيام به بأنفسنا، وأن نرى ما يمكننا القيام به لتشجيع إمكانياتهم على العمل من أجل التغيير. إذا فإن سمة المناداة الحاسمة في التربية تتمثل في:

- تعزيز قدرة المجتمعات المحلية والمجموعات المدنية على الضغط للحصول على ما تحتاج إليه من النظام التربوي؛
- حمل الذين يوفرون التعليم على تفسير نوعية التعليم؛
- تحدّيهم في ما يتعلق بالثغرة بين السياسة الرسمية وبين ما يختبره الأطفال فعلياً في المدرسة.

دورة الدفاع عن الحقوق



ما الذي تريد أن تغيّر؟

ما هي "أهداف التغيير المحدّدة"؟

يجب أن تبدأ بتحديد التغييرات المعيّنة التي تريد أن تراها تحصل: "أهداف التغيير المحدّدة". وكذلك وحيثما أمكن، يجب تحديد الزمن، وبذلك تحدّد التغيير الذي تود أن تراه إستنادا الى تاريخ معيّن.

يتمثّل الشرط الأول في ضرورة أن تكون "أهداف التغيير" هذه واقعية و قابلة للتحقيق؛ لكنها يجب أن تكون أيضاً إستفزازيةً. فبذلك الإحتمال أكبر بأن تلهم الناس وتحثّهم على المساعدة لإحداث التغيير الذي تريده. قد ترغب أيضا في أن تفكر بأهداف التغيير من زاوية شركائك وحلفائك: هل سيساعد حدوث هدف التغيير هذا على مساندة عملك في إطار الشراكات الموجودة و/أو يبني شراكات جديدة؟

تتطوّر أهداف التغيير إنطلاقا من تجربة منظّمة ما وتنبثق من مبادئها. وهي توفّر التركيز في كل الأمور الأخرى التي تقوم بها. و يجب أن يتم التعبير عن الأهداف بطريقة واضحة بالنسبة الى كل من تحتّك بهم خلال عملك.

يصعب معرفة ما إذا كان المال الذي وُعد بتخصيصه للتعليم قد أنفق فعلا حسب الخطة الموضوعة.

من هو الجمهور المستهدف بالمناداة التي تقوم بها؟

قد يساعد أن تفكر بأن جمهورك يتألف من ثلاث مجموعات تربطها علاقات متبادلة:

- أصحاب المصلحة والمستهدفون واصحاب النفوذ.
- أصحاب المصلحة هم كل هؤلاء الأفراد او المجموعات الذين قد يكونون مهتمين بالتغيير الذي تنادي به. ويجب أن توسّع أفق تفكيرك في ما يتعلق بأصحاب المصلحة المتحملين. من يهتم بالمسألة التي تعمل عليها؟
- هل من مجموعات أو منظّمات لا تعمل معها عادة لكنها قد تُبدي اهتماما حقيقيا بالطروحات؟
- المستهدفون هم الأفراد الرئيسيون الذين يسمح لهم موقعهم بإحداث التغيير الذي تريده.
- أصحاب النفوذ هم هؤلاء الأشخاص الذين يؤثّرون في أهدافك ويستطيعون استخدام هذا النفوذ لمصلحتك أو ضدك.

لذا، وبغية الإفادة من مواردك المحدودة إفادة قصوى، ينبغي توجيه عملك في ميدان المناداة مباشرة وبشكل رئيسي الى المستهدفين وأصحاب النفوذ.

السماح بالإصغاء الى آراء الأطفال

يُعتبر الأطفال أصحاب المصلحة الأساسيين في التعليم. على الرغم من ذلك، يتولّى الراشدون، بالنيابة عن الأطفال، مهمة المناداة، وغالبا ما تكون مشاركة الأطفال ضئيلة أو معدومة. في كل مرحلة من مراحل تخطيطك، تَساءل عن وجود فرص للعمل بطريقة تسمح بمشاركة الأطفال.

يحتاج إشراك الأطفال الى تحضير دقيق، أولا، لإيجاد مواقع "مؤاتية للأطفال" يمكن أن يشعروا فيها بالراحة، وثانيا، لمراعاة ردة فعل أصحاب المصالح المكتسبة الآخرين التي يحتمل أن تكون عدائية. كما يجب أن تفكر بأخلاقيات إشراك الأطفال، هل تستخدم الأطفال لتحقيق غاية لا يفهمونها؟ ما مدى حقيقة مشاركتهم؟ ماذا سيحلّ بهم بعد إشراكهم؟ من يمثّل الأطفال الذين تعمل معهم؟

إن لمشاركة الأطفال عدة درجات. وتكمن الدرجة الأولى في اكتشاف الراشدين ما يعرفه الأطفال ويفكرون به. إن حق الأطفال بأن يُصغى إليهم معلن بوضوح في اتفاقية حقوق الطفل،

ويشكّل التعليم أحد الميادين الأكثر بديهية التي يمكن أن يحصل فيها ذلك.

يجب إشراك الأطفال في تقييم أثر التغييرات عليهم. على المستوى الأبسط، يستطيع الراشدون أن يسألوهم عن رأيهم لكن يمكن أيضا إشراك الأطفال في مراقبة ما يحصل مراقبة أكثر تنظيما. ويستطيع الأطفال أنفسهم ان يكونوا ألّسنة حالهم، وهم قادرون على الدفاع عن حقوقهم أفضل من الراشدين، في غالب الأحيان.

الأهل والمجتمعات المحلية

بعد الأطفال، الأهل هم أصحاب المصلحة الأكبر في تحسين التعليم. وندرج في خانة "الأهل" كل هؤلاء الراشدين المسؤولين عن الأطفال والمهتمين بهم. و يقوم الأهل مقام الأفراد الذين يحاولون توفير التربية الأفضل لأطفالهم. لكننا نفكر بهم أيضا جماعيا، بصفتهم جزءا من مجتمع ينمو فيه الأطفال و يستمر الكثيرون منهم بالعيش فيه كراشدين . و يمكن أن يتراوح هذا المجتمع بين سكان قرية محدّدة و حيّ فقراء يتمدد عشوائياً في مدينة.

يعرف الأهل والمجتمعات المحلية ظروف حياة الأطفال في ذلك المجتمع، أكثر مما تعرفها مجموعات الراشدين الأخرى. بالتالي، فهم يدركون إدراكاً عميقاً ما يجب أن تقدّمه المدارس للأطفال لمساعدتهم في مواجهة تلك الظروف، الآن ولاحقا. لكن قلة من الأنظمة التربوية تعترف بأهمية إشتراك الأهل، وقد ترسّخ هذا الوضع بشكل عميق على مدى سنوات عدة. لذا، فان بذل جهود خاصة في المجتمعات المحرومة قد يكون ضروريا لمساعدة الأهل والجماعات المحلية على إدراك أنهم يتمتعون بالخبرة و المعرفة اللازمتين للمساهمة في العمل. بالتالي، قد يتمثّل جزء من استراتيجيتك في تحويل أصحاب المصلحة المجرّدين من أية سلطة (مثلا، الأطفال الفقراء و أهاليهم) الى أصحاب نفوذ (مثلا، مجموعة ضغط قوية) بحيث يترتب على المستهدفين (مثلا، المسؤولون التربويون) أن يستجيبوا لهم علنا.

المعّلمون

إن أدوار المعلّمين بالغة الأهمية. إذ انهم الراشدون الذين يحتكّون إحتكاكا مباشرا بالأطفال، وعملهم يقرر ما ستكون عليه خبرة الأطفال التربوية. ويستطيع المعلّمون البارعون أن يقدّموا تجربة مفيدة حتى في النظام المدرسي الأفقر، فيما يستطيع المعلّمون الكسالى او اللامبالون أن يقوّضوا حتى ما يحاول أفضل الأنظمة أن توفّره. ويستطيع المعلّمون المستبدّون والتهكميون أن يحوّلوا المدرسة الى أمر مزعج حقا، يتوق الأطفال الى الهرب منه.

إلا أن المعلّمين لا يؤمّنون التعليم فحسب، بل هم أيضاً في الجانب المتلقّي من النظام. وهم يعانون من جوانبه غير الملائمة أكثر من أية مجموعة أخرى من الراشدين. و تجدر الإشارة الى أن عددا كبيرا منهم تدفعه حوافز هامة و يحب الأطفال و يود مساعدتهم على التعلّم.

وفي بلدان فقيرة كثيرة، يستمر المعلّمون بالتعليم على الرغم من أن رواتبهم غير ملائمة، أو يتأخرون في تقاضيها أو لا يتقاضونها أبدا.

إذا تحسّن النظام، سيتحسّن وضعهم ورضاهم المهنيّ. فضلاً عن، يملك المعلّمون الإمكانات اللازمة للعمل من أجل التغيير:

- إن المعلّمين في موقع يسمح لهم بمعرفة مشاكل النظام الحالي أكثر من أي شخص آخر؛

- غالبا ما يكون المعلمون من الميادين الأقوى بتحسين التعليم:
- لكن المعلّمين مثل كل الآخرين، قد يرون الأمور من وجهة نظرهم الخاصة. لذا من المهم أن نوازن آراءهم، وأن نحاول بشكل مستقل أن نقيّم ما يعيشه الأطفال.

هل يعرف المعلّمون ما هي التغييرات الضرورية

غالبا ما يذكر المعلّمون التدريب على أنه الأمر الأكثر ضرورية لتحسين المدارس. وهم يقولون عادة بعدئذ إن التدريب كان مفيدا. لكن تقييم برامج تدريب المعلّمين في بلدان كثيرة يظهر بأنه قد لا يكون للتدريب بحد ذاته الا تأثير ضئيل على نوعية التعليم إذا استمر تجاهل المشاكل الأخرى. ونحن نعرف أن التدريب الفعال يستوجب:

- أن يجري بشكل رئيسي في غرفة الصف، لكي يتمكن المعلّمون من تجربة الأفكار الجديدة بمساندة معلّمين مشرفين.
- أن يساند المسؤول عن المعلّمين هذه الأفكار والمقاربات الجديدة.
- في بعض الحالات أيضا أن نقرّ علناً بأن المعلّمين قد يشكّلون جزءا من المشكلة.

مجموعات المجتمع المدنيّ

إضافة إلى الأطفال والأهل والمجتمعات المحلية والمعلّمين، فإن لجماعات أخرى كثيرة بعض المصالح في التعليم، كمجموعات المجتمع المحليّ والمجموعات الشبابية والدينية. فضلاً عن المهنيين التربويين والأكاديميين وصنّاع الرأي في ميدان التربية، والجمعيات الأهلية العاملة على التربية والمجموعات التي ترتبط بشكل غير مباشر بهذا الموضوع(مثلا، مواضيع البيئة أو مسائل النوع الإجتماعي-الجندر) وتشكّل هذه المجموعات معا ما يوصف غالبا بـ "المجتمع المدني"، أي الأشخاص الذين يقومون بطرق جماعية مقام المواطنين.

المجتمع المدنيّ ضعيف نسبيا في بلدان كثيرة، وتجد المجموعات المتنوّعة صعوبة في العمل مع بعضها البعض.

تحسين رياض الأطفال من خلال تمكين النساء

في بعض الإطارات السياسية، تجد مجموعات المجتمع المدنيّ صعوبة كبيرة في العمل. لكن المجتمعات المحلية والمجموعات الدينية ناشطة في إنشاء رياض الأطفال وإدارتها، إذ تعتقد أن التعليم هو السبيل الوحيد لمنح أطفالها فرصة بالحصول على مستقبل أفضل. وتتضمن برامج التدريب الموجهة إلى منسقي رياض الأطفال إدخال مقاربات التعليم المركّزة على الطفل ومسائل أخرى كالعمل مع الأهل. ويتمثّل العنصر الأهم في التدريب في تأثيره المعزّز على النساء المشاركات فيه. إذ ان إدراكهنّ المتنامي لقدراتهنّ يؤدي إلى تعاظم ثقتهنّ بأنفسهنّ، مما يدفعهنّ إلى المبادرة والضغط من أجل إحداث التغييرات الي يؤمنّ بها.

إن لمجموعات المجتمع المدنيّ برامج وقدرات تنظيمية متفاوتة تفاوتاً شاسعا. لذا، خلال بحثك عن حلفاء ستحتاج إلى تقييم قدرة كل منظّمة.

معالجة العقبات التي تواجه التمكين

مع أن التمكين وزيادة القدرة (على المشاركة في صنع القرار) تتميّز بامكانية إفادة الأطفال والشباب والراشدين والمجتمع الأوسع، فإن نجاحها يواجه عدة عقبات قد تمنع منظّمةً ما من تعزيز برنامج المشاركة فيها أو من تطبيق واحد. وتندرج هذه العقبات في أربع فئات واسعة:

- الوصول إلى صنع القرار
- المواقف المتّخذة مسبقا (مواقف الراشدين والأطفال)
- التوصّل إلى المعلومات
- توفّر الموارد

تم تكييف المادة ليستخدم في مجتمعات وثقافات مختلفة. كما يستطيع القرّاء ان يعتبروا بأن هذه المقالة مرتبطة بمسائل تتعلق بوضع الأهل والمتطوّعين، المهمّشين في المجتمع المحلي الذين لا يتلقّون خدمات للأطفال ولا يستطيعون الوصول إلى المؤسسات الخ. وسيكون هذا مفيدا لتخطيط العمل الميداني. جوليا جيلكس)

يطرح جدول التفقّد الأول خلاصة المجالات التي تميل إلى توليد مشاكل لزيادة القدرة على المشاركة في صنع القرار، ويجب أن تفكر كل منظّمة ترغب بإشراك الشباب بهذه النقاط. وخلال القيام بذلك، من المفيد ألا ننسى بنية المنظّمة والعلاقات فيها (بين المحترفين وبين الأطفال وبين المجموعتين وبين المنظّمة وسلطة الحكومة المحلية) والشخصيات المعنية. إذا كانت المسائل التالية قد تسبب مشاكل، كيف ستظهر وكيف يمكن حلّها؟

جدول التفقّد الأول

مجالات المشاكل الكامنة

١- التغيير في الثقافة:
- إجتماعات مع الموظّفين والأطفال
- التوكيل بالمسؤوليات

٢- الكلفة والوقت:
- التدريب
- الموارد
- إعادة توزيع الموظّفين

٣- الخوف من الفشل

٤- مواقف المهنيين:
- المستخدِمون (الأطفال، الشبّاب) إنفعاليون للغاية
- المستخدِمون (الأطفال، الشبّاب) عاجزون عن اتخاذ قرارات صعبة
- الراشدون أفضل في اتخاذ القرارات

٥- مواقف الأطفال

٦- بنية المنظّمة

٧- الحاجة الى قرارات سريعة

٨- فقدان السيطرة والنفوذ

جدول التفقّد الثاني

الأمور التي تمنع الأطفال والشباب من المشاركة

١- الخوف من الوصم
٢- إنعدام الثقة أو المهارات
٣- القوانين الصارمة
٤- بنية المؤسسة
٥- ثقافة تنظيمية صارمة
٦- لغة ومصطلحات فنية مانعة (صعبة)
٧- عدم توفير المعلومات
٨- نقص في التدريب
٩- إنعدام إمكانية استخدام الهاتف والكومبيوتر و موارد أخرى
١٠- مرطّبات غير مناسبة
١١- اللياقة السياسية
١٢- عدم السماح إلا لطفل او اثنين بالمشاركة
١٣- عدم توفر المساندة او الدعم من جانب مجموعة شباب
١٤- موارد ومستخدمون غير كافين لتأمين المساندة
١٥- رفض الراشدين التخلّي عن أي نفوذ
١٦- عدم السماح للشباب بتحمل مسؤوليات مالية
١٧- عدم توفر وسائل النقل
١٨- إنعدام المردود (رجْع الأثر) بعد استشارة منفردة

جدول التفقّد الثالث

تفادي عقبات شائعة في المشاركة

١- الحرص على إمكانية حقيقية للتوصّل الى صنع القرار

- عقد اجتماعات في أماكن يشعر فيها الأطفال والشباب بالراحة، وليس في بيئة راشدين رسمية.
- يجب أن تعقد الاجتماعات في أوقات وتواريخ تسمح للأطفال بحضورها.
- فكّر بحاجات النقل، لا سيّما في المناطق الريفية وفي ما يتعلّق بذوي الحاجات الخاصة أو القيود الثقافية.
- لا تستخدم لغة اصطلاحية.
- لا تعامل الأطفال أو الشباب بتنازل.
- وفّر المرطّبات.
- إحرص على تحقيق توازن بين عدد الأطفال وعدد الراشدين.
- إستخدم طرقاً تشاركية لإشراك الأطفال والشباب بشكل ناشط.

- نظّم نشاطات لمساعدة المجموعة على توثيق صلاتها.
- فكّر بحاجات المحدّدة: حاجات للفتيات والشابات والأطفال المعوّقين وذوي الحاجات الخاصة والأطفال العاملين وأطفال الشوارع الخ.

٢- إحذر مواقف الراشدين السلبية الكامنة مثل:

- "ياما فعلنا ذلك بهذه الطريقة"
- "ياما اجتمعنا صباح الاثنين"
- "من الأسهل أن أقوم بذلك بنفسي"
- "لا يسمح لهم موقعهم باتخاذ القرارات"
- "إننا نواجه سياسات خطيرة هنا"
- "يجب أن يستحقّ الأطفال احترامنا"
- "إنهم غير منطقيين"
- "لا يريدون حقا أن يشاركوا"
- "تعوزهم المعرفة و الخبرة"
- "سبق أن جرّبنا ذلك"
- "الشباب انفعاليون للغاية"

٣- غَيّر ممارسات العمل لكي لا يكون لمواقف الشباب السلبية الكامنة أي أساس، مثل:

- "أنت لا تريد حقا أن تعرف رأيي"
- "لا أريد أن أزعج نفسي لأن ما من أمر مفيد سيحصل أصلاً"
- "سبق أن جرّبوا ذلك لكن ما من أحد كان يصغي حقا"
- "لن تمنحني أية سلطة حقيقية"
- "إنقضى عهد كل الموظّفين (واضعي السياسة الخ)"
- "إنك لا تفهمنا"

٤- أمّن التوصّل الحقيقي الى المعلومات

- كفَّ عن استخدام اللغة الاصطلاحية في الكلام والمواد المكتوبة
- ذكّر الأطفال دائما بالاجتماعات الوشيكة
- أطلع الشباب بشكل كامل على أعضاء اللجنة الراشدين قبل الاجتماع الأول
- رتّب إجتماعات مسبقة للسماح بإعطاء التعليمات النهائية والمناقشة
- رتّب اجتماعات خاصة بعد العمل من أجل التقييم
- أوقف الاجتماعات الرسمية لتوضيح المفردات والمصطلحات
- وجّه كل الرسائل للأطفال، وليس لأهلهم أو من يرعونهم

٥- إحرص على توفّر الموارد المالية لما يلي:

- مبلغا ماليا لإشراك عدة أشخاص، و ليس مجرد مبلغ رمزي لواحد او اثنين

- مصاريف نقدية لليوم الواحد (مثلا أجرة الباص)
- إيجار مكان الاجتماع
- مبالغ مالية لتنفيذ تمت الموافقة عليها، او للإتصال بالأشخاص الذين يستطيعون توفير مبالغ مماثلة
- وقت الموظّفين

بيبلوغرافيا الطفولة المبكرة

مراجع ومصادر باللغة العربية

جرى تنظيم هذه الموارد في مجموعات لتسهيل الاختيار، وهي باللغتين العربية والأنجليزية

عن نموّ الأطفال وتطوّرهم: Child's Growth & Development:

١. كارين إيدنهامر وكريستينا فالهند، **لا تطوّر بدون لعب**، ورشة الموارد العربيّة، ١٩٩٥.

٢. إيلفا إيلنباي، **خطوات تطوّر الطفل**، ورشة الموارد العربيّة، ١٩٩٥.

٣. كركبي - جرايسي، حنان، **مكاغاة - يومياتي مع أهلي في عامي الأوّل**، مركز الطفولة، الناصرة، ١٩٩٦.

٤. نبيلة اسبانيولي وهالة اسبانيولي، **حضانة الطفل وتنشئته في أول سنتين من عمره**. اصدار مركز الطفولة، مؤسسة حضانات الناصرة، طبعة ثالثة ٢٠٠٢.

٥. نبيلة اسبانيولي وهالة اسبانيولي، **الروضة: مبنى برنامج وفعاليات**. مركز الطفولة، مؤسسة حضانات الناصرة الطبعة الثانية ٢٠٠١.

٦. نبيلة اسبانيولي، **الالعاب والنمو**. مركز الطفولة، مؤسسة حضانات الناصرة ١٩٩٤.

٧. مها قطان صادر، **أنا وطفلي: دليل الوالدين في نمو الطفل**. اصدار مركز مصادر الطفولة، القدس ١٩٩٧.

عن التّعلّم والتّدريب: Learning & Training:

١. دراموند، ج. ولاني، م. وبيو، ج. وآخرين، **العمل مع الأطفال: نحو تطوير استخدام مناهج الطفولة المبكرة- دليل تعلّمي للعمل مع الأطفال.** ورشة الموارد العربيّة، ٢٠٠٠.

٢. مؤسسة فان لير ومنظمة اليونسكو، **تعزيز مهارات المدرّبين في مرحلة الطفولة المبكرة**- مجموعة كتب تدريب. الطبعة العربية صدرت عن مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، ١٩٩٥ .

٣. هوب، آن وتيميل، سالي، **التدريب من أجل التّحوّل- أفكار في العمل مع الناس- نهج في التعلم والتدريب**. الطبعة العربية إعداد: مي يعقوب حدّاد مع غانم بيبي ويوسف حجّار، ورشة الموارد العربيّة، ٢٠٠٠.

٤. نيلسون، أولاّ- ستينا، **الدراما الإبداعيّة- أداة في العمل التّربوي التّواصل**. ورشة الموارد العربيّة، ١٩٩٩.

٥. **نهج من طفل إلى طفل- رزمة المنشّط في العمل مع الأطفال والنّاشئة من الفتيان والفتيات**. فريق العمل : سروجي، منى وأنطون، فريد وأعرج،إيلي وبيبي،غانم والمصري، مزنة ودمج، مها. ورشة الموارد العربيّة، ٢٠٠٠.

٦. دير آيكن، فيلم فان، **مدخل إلى التقييم-تقديم عملي للتقييم وتطبيقه في المشاريع الميدانية**. ترجمة د. فاشة، منير. ورشة الموارد العربية،١٩٩٦.

عن رعاية وتربية الطفولة المبكرة: ECCD:

١. مايرز، روبرت، **نحو بداية عادلة للأطفال- حول وضع برامج الرعاية والتطور للطفولة المبكرة**. اليونسكو وورشة الموارد العربية، ١٩٩٣.

٢. رضا محمّد جواد، **العرب والتربية والحضارة- الاختيار الصّعب**. مركز دراسات الوحدة العربيّة، الكويت، ١٩٨٧.

٣. شلبي أحمد، **التربية الإسلاميّة**. دار النهضة، القاهرة، ١٩٨٢.

٤. ب، فاتشيني وكومب، برنار (إعداد)، التنمية في الطفولة المبكرة: إرساء أسس التعلم، اليونسكو، قطاع التربية، ٢٠٠١.

٥. المجموعة الاستشارية لرعاية وتنمية الطفولة المبكرة، رعاية الطفولة المبكرة، اليونسكو، قطاع التربية، ٢٠٠١.

٦. نبيلة اسبانيولي: **التربية الجنسية في الطفولة المبكرة**. اصدار مركز الطفولة، مؤسسة حضانات الناصرة ١٩٩٧.

٧. **النهج الشمولي التكاملي في تربية وتنمية الطفولة المبكرة**. تقرير عن ورشة عمل، ورشة الموارد العربية، ١٩٩٧.

٨. **قطر الندى**. ورشة الموارد العربية: نشرة برنامج الطفولة المبكرة، ورشة الموارد العربية، مواضيع الأعداد: العدد الأول عن "الشراكة من أجل طفولة أفضل"، العدد الثاني عن "النهج الشمولي التكاملي في الطفولة المبكرة"، العدد الثالث عن "الدمج في الطفولة المبكرة :الوعد، الواقع، التحديات"، العدد الرابع عن "القياس والتقييم"، العدد الخامس عن أهمية التدخل المبكر"، العدد السادس عن "الطفولة المبكرة في العالم العربي: تحديات كبرى".

عن الأطفال ذوي الحاجات الخاصّة: Children with Special Needs:

١. مايلز، كريستين، **التربية المختصّة- دليل لتعليم الأطفال المعوّقين عقلياً**. مراجعة الطبعة العربية: ريتا مفرّج والدكتور وموسى شرف الدين. ورشة الموارد العربية، ١٩٩٤.

٢. ريتشمان، نعومي وبيريرا، ديانا، وآخرون، **مساعدة الأطفال في الظروف الصعبة-دليل للمعلّمين**، الطبعة الثانية. ورشة الموارد العربية، ١٩٩٨.

٣. ليفيت، صوفي، **نحن أيضاً نلعب ونتحرّك- أنشطة مع الأطفال المعوّقين**. ورشة الموارد العربيّة، ١٩٩٠.

٤. ريتشمان، نعومي، **التواصل مع الأطفال**. ورشة الموارد العربية، ١٩٩٨.

٥. زعزع، ريما ودمج، مها، **الدمج في الطفولة المبكرة : دمج الأطفال ذوي الإعاقات والإحتياجات الخاصة في التعليم النظامي**، تقرير عن مؤتمر إقليمي عن دمج ذوي الإحتياجات الخاصة في التعليم النظامي ، لبنان، ٧-٢٠٠١/٥/٥ .

٦. مجموعة من الباحثين والعاملين الميدانيين. **بكلماتنا نحن: حول الإعاقة والإندماج في مجتمع عربي**. إعداد: ورشة الموارد العربية وغوث الأطفال البريطاني، ١٩٩٦.

٧. اليسير، سمر (إعداد)، **الشلل الدماغي عند الأطفال- دليل مصوّر للأهل والعاملين في التأهيل**. ورشة الموارد العربية، ١٩٩٧.

٨. اليسير،سمر (إعداد)، **دليل التعرف على الإعاقات: آداة للتوعية والإكتشاف المبكر/ملصق**. ورشة الموارد العربية، ١٩٩٧.

٩. ورْنِرْ، ديفيد، **رعاية الأطفال المعوقين- دليل للعائلة والعاملين في التأهيل وصحة المجتمع**. ورشة الموارد العربية، ١٩٩٢.

١٠ ماس، لوشيان والزق، نجاة ، **سندريلا**. ورشة الموارد العربية وغوث الأطفال البريطاني، ١٩٩٧.

١١. صبح، نجاة، وماس، لوشيان، **ليلى الحمراء**. غوث الأطفال البريطاني وورشة الموارد العربية.

عن حقوق الطفل: Child's Rights:

١. **دليل التّدريب على اتّفاقيّة حقوق الطفل**. الاتّحاد الدّولي لغوث الأطفال وورشة الموارد العربيّة ١٩٩٧.

٢. **تحويل حقوق الطفل إلى واقع: قراءة في الاتّفاقيّة وكيفية مراقبة تنفيذها**. ورشة الموارد العربيّة ورعاية الأطفال السويدية (رادا بارنن)، ١٩٩٥.

٣. عثمان، بهجت، **لنا حق- كتيّب رسومات حول حقوق الطفل**. اليونيسف ورعاية الأطفال السويدية (ردا بارنن) وورشة الموارد العربية، ١٩٩٦.

٤. **حقي**، ورشة الموارد العربية: نشرة تعنى بحقوق الطفل. مواضيع الأعداد الرئيسية: العدد الأول عن "إنحراف الأحداث"، العدد الثاني عن "حق الطفل في التعلم"، العدد الثالث عن "الحق في عدم التمييز"، العدد الرابع عن "عمالة الأطفال"، العدد الخامس عن "التدريب على حقوق الطفل، العدد السادس عن "مشاركة الأطفال والشبان"، العدد السابع عن "بعد عقد على قمة الطفولة: نحو جردة وكشف حساب"، العدد الثامن عن "الزواج المبكر".

٥. دي فيلدر، ستيفان، سياسات الاقتصاد الكلي وحقوق الطفل. ورشة الموارد العربية، ٢٠٠٠

٦. يوسف حجار، وريما نورالدين (إعداد)، حقوق الطفل والاقتصاد الكلي، تقرير ورشة عمل إقليمية، ورشة الموارد العربية، ٢٠٠٠

عن العمل والشراكة مع الأهل: Working & Partnership with Parents:

١. دي آت، إيريكا و بيو، جيليان، **العمل مع الآباء والأمهات- تمارين للتدريب والتعلم**. ورشة الموارد العربية، ١٩٩٣

٢. بيبي، غانم، **الشراكة مع الأهل** (١). تقرير عن ورشة عمل. ورشة الموارد العربية، ١٩٩٣

٣. جيلكس، جوليا، **الشراكة مع الأهل** (٢): **تدريب المدربين والمدربات**. تقرير عن ورشة عمل.ورشة الموارد العربية،١٩٩٣

٤. جيلكس، جوليا وصفير، جاكلين وبيبي، غانم، **شراكات من أجل طفولة أفضل-"حوار٩٤"**. تقرير عن ورشة عمل. ورشة الموارد العربية، ١٩٩٤

٥. اسبانيولي، هالة، **صور عائلية، دليل عمل للاهل والمربين**. ١٩٩٨

٦. اسبانيولي، هالة، **مهارات الاتصال**. الناصرة، ٢٠٠٢

عن صحة الاطفال وتغذيتهم: Children's Health & Nutrition:

بدارنة، سهام وصفدي، عالية، **عاداتنا والتغذية**. اصدار مركز الطفولة – مؤسسة حضانات الناصرة، ٢٠٠٢

عن الأطفال والطفولة في الأدب: Children and Childhood in Arabic Literature:

١. علي جمال، فاضل، **خدّي كالورد**- (مجموعة شعرية على لسان الطفل). ناطور ونصر الدّين، فلسطين، ١٩٩٥.
٢. علي جمال، فاضل، **إنسان**- (مجموعة شعرية حول حقوق الطفل). الكرمل للألعاب التربوية، فلسطين، ١٩٩٨.
٣. طوقان، فدوى، **رحلة صعبة، رحلة جبلية** (سيرة ذاتيّة). دار الشروق، عمان، ١٩٩٨.
٤. سعيد، إدوارد، **خارج المكان** (سيرة ذاتيّة). دار الآداب، بيروت، ٢٠٠٠.
٥. حسين، طه، **الأيّام** (سيرة ذاتيّة). مركز الأهرام للترجمة والنشر، ١٩٩٢.
٦. جبرا إبراهيم، جبرا، **البئر الأولى** (سيرة ذاتيّة). المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٩٣.
٧. شكري، محمّد، **الخبز الحافي** (سيرة ذاتيّة). دار السّاقي، الطبعة الرابعة، ١٩٩٦.
٨. بركات، سليم، **السّيرتان**. دار الجديد،١٩٩٨ .
٩. تامر، زكريّا، **النّمور في اليوم العاشر** (مجموعة قصصيّة). دار رياض الرّيّس، بيروت، ١٩٩٤.
١٠ عوض، لويس، **أوراق العمر**. مدبولي، القاهرة، ١٩٨٩.
١١. المرنيسي، فاطمة، **أحلام النّساء- طفولة في الحريم**. دار عطيّة، بيروت، ١٩٩٧.
١٢. البياتي، عبد الوهاب، **القيثارة والذاكرة** (سيرة ذاتية). دار البزاز، لندن، ١٩٩٤.
١٣. حبران خليل جبران

مواثيق دولية: Universal Conventions:

١. اتفاقية حقوق الطفل (١٩٨٩)
٢. وثيقة سلامانكا (١٩٩٤)
٣. إعلان "التعليم للجميع"، جومتيان (١٩٩٠)
٤. إعلان "الصحة للجميع"- ألما آتا (١٩٧٨)
٥. الميثاق العالمي للقضاء على كافة أشكال التمييز العنصري (١٩٦٩)
٦. الميثاق العالمي للقضاء على كافة أشكال التمييز ضد النساء CEDAW(١٩٨١)

لمزيد من المعلومات عن تطور هذه البيبلوغرافيا و/أو للإضافة إليها: ورشة الموارد العربية (للرعاية الصحية وتنمية المجتمع)، قبرص.
P.O.Box: 27380 Nicosia 1644 – Cyprus. Tel:(+3572) 2 766741, Fax:(+3572) 2 766790, E-mail: *arccyp@spidernet.com.cy*
في لبنان: ورشة الموارد العربية، ص.ب: ٥٩١٦-١٣ بيروت - لبنان.
الهاتف: ٧٤٢٠٧٥ ١ ٩٦١+، الفاكس: ٧٤٢٠٧٧ ١ ٩٦١+، البريد الالكتروني: *arcleb@mawared.org*

Bibliography and Resources in English

مراجع ومصادر باللغة الانجليزية

This selection of resources is organised into sections to facilitate easier selection of useful materials. Where available it indicates those available in English and Arabic. ARC has a database of both material and human resources, which will be available on request.

Parents and Families: عن الأهل والعائلة:

Athey, C, *Extending thought in Young Children – a parent-teacher partnership*. Paul Chapman,1990.

Bastiani,J., *Working with Parents. A Whole School Approach*. Routledge, 1989.

Evans, J.. *The Parent to Parent Programme*. Highscope Educational Research Foundation, Ypsilanti, Michiganm, 1979.

Evans, J. and Stansbery, P, *Parenting Programmes designed to support the development of children from birth to three years of age*. World Bank. Washington, D.C. 1998

Myers, R. and Evans, J., *Childrearing Practices. In N.P. Stromquist, ed. Women in the Third World: an encyclopedia of Contemporary Issues*. Garland. New York,1998.

Pugh,G. De'ath, E. and Smith, C., *Confident Parents, Confident Children: Policy and Practice in Parent Education and Support*. National Children's Bureau. London, 1992.

Children's Development: عن نمو الأطفال وتطورهم:

Bruner,J., Jolly, S. and Sylva,K, *Play and its role in the development of the child*. Penguin.London,1976

Donaldson, M., *Children's Minds*. Fontana, Glasgow, 1978

Evans, J., *Health Care: The care required to survive and thrive*. Coordinators' Notebook. No.13. Consultative Group on ECCD. New York, 1993.

Goldschmied,E. and Jackson,S., *People Under Three*. Routledge. London,1994

Miller, A., *The Drama of being a Child*. Virago, 1987

Nutbrown, C., *Threads of thinking: Young children learning and the role of Early Education*. Paul Chapman, London, 1994

Wolfendale, S., *All about Me*. NES Arnold. London,1990

Wolfendale, S and Wooster, J.. *Meeting Special Needs in the Early Years*. Ref. Pugh. G. (ed.), 1992

Tizard, B.and Hughes, M.,*Young Children Learning*. Faber. London,1984

Children's Right: عن حقوق الطفل:

Alderson, P., *Young Children's Rights. Exploring Beliefs, Principles and Practice*. Jessica Kingsley Publishers, 2000.

Belarbi, A., *Gender Development and culture: The treatment and perception of children 0-6 years. The Case of Ait Cherki*. A Moroccan Rural Community. Report of a Study. Consultative Group on ECCD, Haydenville, Mass. USA,1997

Clark,C. Dyson,A and Milward, A.. *Towards Inclusive Schooling*. David Fulton. London, 1995

Evans, J., *Children in Zones of Peace*; Working with children affected by armed violence. Coordinators' Notebook. No.19. New York The Consultative Group on ECCD, 1996

Hazareesingh, S. Simms, K. and Anderson, P., *Educating the Whole Child- a holistic approach to education in the Early Years*. Building Blocks Early Years Project/Save the Children, Equality Learning Centre, 357, Holloway road, London.N7 6PA,1989

Miller, J., *Never Too Young*. How young children can take responsibility and make decisions. SCF/Early Years Network, 1997

Nutbrown, C.(ed), *Respectful Educators-Capable Learners. Children's Rights and Early Education*. Paul Chapman. London,1996

Reggio Children, *A journey into the rights of children*. Municipality of Reggio Emilia. Italy,1995

Save the Children. *Towards a Children's Agenda: New Challenges for Social Development.* SCF London, 1995.

Save The Children.Starting Young (please complete)

Treseder, C., *Empowering Children and Young People: A Training Manual for Promoting Involvement in Decision Making*. Save the Children, London,1997

UNICEF, *Children affected by organised violence: Meeting the immediate needs in an emergency*. New York, UNICEF,1996

Pre-school and Education: رعاية وتعليم الأطفال قبل المدرسة:

Bruce,T., *Early Childhood Education*. Hodder and Stoughton, London,1987

Gilkes, J., *Developing Nursery Education*. Open University Press,1987.

Pugh, G.(ed) *Contemporary Issues in the Early Years- working collaboratively for children*. NCB/PCP. London

Rouse, D. and Griffin, *Quality for the Under threes*. See Pugh G. above. 1992

Myers, R.. *The Twelve Who Survive: Strengthening Programmes of ECD in the Third World*. Ypsilanti, Michigan, 1995

Evans J. Myers R. and Illfield E., *Early Childhood Counts*. World Bank. Washington, 2000

The Early Years Curriculum: عن مناهج السنوات المبكرة:

Bruce, T. ,*Time for Play in Early Childhood*. Hodder and Stoughton, 1991

Drummond, M.J., *Assessing children's learning*. David Fulton. London, 1993.

Drummond, M.J.Rouse, D. and Pugh, G., *Making Assessment Work.* NCB/NES Arnold, London, 1992.

Lally, M., *The nursery teacher in action*. Paul Chapman. London, 1991

Ministry of Education, *Te Whariki-Guidelines for developmentally appropriate programmes in early childhood services*. Learning Media, LTD. Box 3293, Wellington, New Zealand, 1993

Moyles, J. *Just Playing?* Open University Press, Buckingham, 1989

Sylva, K., *A curriculum for early learning*. Ref. Ball.C. Start Right. RSA, London, 1994

Children/Childhood: عن الأطفال والطفولة:

Axeline, V., Dibs, i*n search of self*. Penguin, 1986

Training Packs/Manuals: رزم وأدلة تدريب:

ISCA Kit on CRC Eng/Arabic

Gosling,L and Edwards, M., Toolkits: A practical Guide to Assessment, Monitoring, Review and Evaluation. Save the Children. Development Manual, 1995

Highscope, Introduction to the Highscope Preschool Curriculum. Highscope Educational Research Foundation. Ypsilanti, Michigan. English/Arabic, 1966